

Knecht, Rebekka
Grundschulförderklassen – Perspektiven auf ein Bildungsangebot
<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

**ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN
01.08.2013**

**AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK
DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

THEMA:

**Grundschulförderklassen –
Perspektiven auf ein Bildungsangebot**

REFERENTIN: Prof'in Dr. Schäfer

KOREFERENT: SL Hudelmaier-Mätzke

Name: Knecht, Rebekka

Danksagung

Ich danke allen Kindern und ihren Familien für ihre Offenheit und ihre Bereitschaft zu den Interviews. Ohne sie wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Weiter gilt mein Dank der Lehrkraft der Grundschulförderklasse, die als meine Kontaktperson zur Schule vieles koordiniert und in die Wege geleitet hat.

Außerdem danke ich allen Personen, die mich bei meiner Arbeit unterstützt haben.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
2. Die Einschulungspraxis und Zurückstellungen vom Schulbesuch	12
2.1. Historische Entwicklung der Einschulung	12
2.2. Diskussion um die „Schulfähigkeit“ eines Kindes	15
2.3. Einschulung in Baden-Württemberg.....	21
2.3.1. Vorgaben und Grundlagen	21
2.3.2. Das Modellprojekt „Schulanfang auf neuen Wegen“	26
2.4. Zurückstellung und Bildungserfolg – verschiedene Studien zur Untersuchung dieses Zusammenhangs	30
2.4.1. Aussagen verschiedener Studien	30
2.4.2. Mögliche Zusammenhänge und Schlussfolgerungen für die Grundschul- förderklasse	35
3. Die Grundschulförderklasse	37
3.1. Leitgedanken und formale Vorgaben zu den Grundschulförderklassen	37
3.2. Entwicklungen in den letzten Jahren	40
3.3. Kritische Auseinandersetzung mit ausgewählten Aspekten im Zusammenhang mit Grundschulförderklassen.....	42
3.3.1. Zugänglichkeit des Bildungsangebotes	42
3.3.2. Mögliche beeinflussende Faktoren bei der Aufnahme in eine Grundschul- förderklase.....	43
3.3.3. Dauer der Förderung.....	45
3.3.4. Bedeutung des Schulanfangs für das Kind	46
4. Der aktuelle bildungspolitische Kurs in Richtung eines inklusiven Schulsystems..	49
4.1. Ausgangspunkt Behindertenrechtskonvention	49

4.1.1.	Wozu hat sich Deutschland mit der Unterzeichnung der Behindertenrechtskonvention verpflichtet?	49
4.1.2.	Wie könnte ein inklusives Schulsystem aussehen?	52
4.2.	Aktuelle Ansätze in Baden-Württemberg	56
4.3.	Die Situation der Grundschulförderklassen vor diesem Hintergrund	60
5.	Studie: Eine Befragung ehemaliger Schülerinnen und Schüler einer Grundschulförderklasse zu ihren Erfahrungen und subjektiven Selbsteinschätzungen im Zusammenhang mit dem Bildungsangebot Grundschulförderklasse	63
5.1.	Zentrale Fragestellungen und Zielsetzungen	63
5.2.	Theoretische Hintergründe	65
5.2.1.	Theoretische Hintergründe der Datenerhebung	65
5.2.2.	Zur subjektiven Selbsteinschätzung von Kindern	67
5.2.3.	Besonderheiten bei Interviews mit Kindern	68
5.3.	Zur Durchführung und Auswertung der Studie.....	70
5.3.1.	Anmerkungen zu den geführten Interviews	70
5.3.2.	Methodenbegründungen.....	71
5.4.	Darstellung und Diskussion der Ergebnisse	74
5.4.1.	Konkrete Erinnerungen an Erlebnisse.....	75
5.4.2.	Erleben der Zurückstellung	76
5.4.3.	Soziale Kontakte	79
5.4.4.	Bewertung des eigenen Lernerfolgs	83
5.4.5.	Bewertung der Grundschulförderklasse insgesamt.....	86
6.	Fazit	89
7.	Kritische Anmerkungen	93
8.	Literaturverzeichnis.....	94
9.	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	102

10. Anhang	103
10.1. Tabellen zu Grundschulförderklassen.....	103
10.2. Transkriptionsregeln und Abkürzungen.....	106
10.3. Interviewleitfaden	107
10.4. Transkriptionen der Interviews	108
10.5. Inhaltsanalytische Auswertung in tabellarischer Form.....	156
11. Versicherung.....	179

1. Einleitung

Der gesellschaftliche Diskurs dreht sich seit vielen Jahren um Integration / Inklusion versus Segregation in Bezug auf verschiedene Lebensbereiche sowie eine ethische Grundhaltung. Inklusion ist nicht (mehr) nur Thema der Schulen und des Bildungswesens, sondern hat den Status einer Art gesamtgesellschaftlichen Relevanz erlangt. Mit der Unterzeichnung der Behindertenrechtskonvention im Jahre 2009 hat sich Deutschland zum Aufbau eines inklusiven Schulsystems¹ verpflichtet. Damit erhält dieser Diskurs seine aktuell enorme Bedeutung und versetzt die Vertreter der Bildungspolitik unter Handlungsdruck. Das auf Segregation, im Sinne einer Herstellung von möglichst leistungs- und altershomogenen Lerngruppen, ausgelegte deutsche Schulsystem ist momentan noch einige Schritte von diesem Ziel entfernt. Allerdings fanden in den letzten Jahren durchaus schon einige Veränderungen statt: Beispielsweise werden in Baden-Württemberg vermehrt Gesamtschulen eingerichtet und an einigen Schulen wurde bereits die Klassenwiederholung, das „Sitzenbleiben“, abgeschafft.

Die Grundschulförderklassen stehen quasi direkt inmitten dieses bildungspolitischen Diskurses: Die Zurückstellung der Kinder vom Schulbesuch bedeutet zwar einerseits eine Chance der individuellen und spezifischen Förderung, andererseits aber auch eine Art Ausgrenzung und Aussortierung des Einschulungsjahrgangs. In einem inklusiven Schulsystem zählen jegliche Formen selektiver Praktiken, zu denen auch Zurückstellungen gehören, als „No-go“. Individualisiertes Lernen in Verbindung mit einer sehr spezifischen, an den einzelnen Schüler² angepassten Förderung – was die Grundschulförderklasse ebenso beinhaltet und ausmacht – ist hingegen absolut im Sinne eines inklusiven Verständnisses. Es stellt sich daher schlussfolgernd die Frage, ob und inwiefern die Grundschulförderklasse im Zuge der Veränderungen der Bildungslandschaft noch einen Platz hat und ob oder wie ihr Bestehen gerechtfertigt werden kann.

¹ Es ist zu beachten, dass „Inklusion“ oder eine „Inklusive Schule“ bzw. ein „Inklusives Schulsystem“ je nach Autor unterschiedlich aufgefasst und aufgrund unterschiedlicher Kriterien definiert wird. Es gibt hierüber (noch) keine Art allgemein-gültigen Konsens (vgl. WOCKEN 2011, 109).

² In dieser Arbeit wird versucht jeweils männliche und weibliche Formen zu verwenden. Falls dies einmal nicht der Fall sein sollte, dient es ausschließlich der verbesserten Lesbarkeit; es sind dennoch beide Geschlechter gemeint. Sollte tatsächlich nur ein Geschlecht gemeint sein, wird dies im Text deutlich gemacht.

In den deutschen Bundesländern gibt es verschiedene Institutionen und Einrichtungen, in denen Kinder im Schuleintrittsalter, die nicht eingeschult, sondern vom Schulbesuch zurückgestellt werden, dieses Jahr verbringen können. Der Besuch einer Grundschulförderklasse stellt für Kinder in Baden-Württemberg eine dieser Möglichkeiten dar. Hier sollen die Kinder innerhalb eines Jahres auf den Schulbesuch vorbereitet werden, sodass ein erfolgreiches Durchlaufen des ersten Schuljahres ermöglicht wird. Jedoch ist es aus verschiedenen Gründen nicht uneingeschränkt und für alle zurückgestellten Kinder möglich, dieses Bildungsangebot zu nutzen. Im Jahre 2009 beispielsweise besuchten weniger als die Hälfte der vom Schulbesuch zurückgestellten Kinder eine Grundschulförderklasse. Dies hängt vermutlich nicht unwesentlich mit dem nicht flächendeckenden Vorhandensein von Grundschulförderklassen zusammen: Nur circa jede zehnte Grundschule ist zugleich Standort einer Grundschulförderklasse.

Weitere bildungspolitische Diskussionen drehen sich um die Gestaltung des Schulanfangs beziehungsweise genauer gesagt um die Möglichkeit der Praxis eines integrativen Schulanfangs, was in Modellprojekten bereit erprobt wurde. Seit einschlägigen internationalen Vergleichsstudien werden Stimmen laut, dass die deutschen Schüler im internationalen Vergleich verhältnismäßig alt sind; sowohl bei Schuleintritt als auch daraus resultierend beim Verlassen der Schule. Diese Erprobungen und auch bestimmte Maßnahmen, wie zum Beispiel die Verschiebung des Stichtags oder Flexibilisierungen des Schuleintrittszeitpunktes, stellen Anstrengungen dar, das Alter der Kinder bei ihrem Schuleintritt zu senken. Zurückstellungen vom Schulbesuch und damit der Besuch einer Grundschulförderklasse heben das Alter bei Schuleintritt an. Im Kontext dieser Bemühungen stellt sich ebenfalls die Frage nach Aktualität und Nutzen von Grundschulförderklassen. Außerdem ist seit der Weimarer Verfassung die Grundschule konstatiert als eine „Schule für alle Kinder“. Laut dem aktuellen Schulgesetz soll sie den Schülerinnen und Schülern Grundfertigkeiten und Grundkenntnisse des Lernens und Arbeitens vermitteln. Die Frage erscheint gerechtfertigt, wozu es dann eine gesonderte Einrichtung und eine einjährige Zurückstellung, um die Kinder auf den Schulbesuch vorzubereiten, benötigt, wenn dies eigentlich auch Aufgabe der ersten Klasse sein soll.

Durch die Beleuchtung verschiedener Aspekte und Sichtweisen soll in dieser Arbeit diskutiert und problematisiert werden, ob es diese schulvorbereitende Maßnahme „Grundschulförderklasse“, insbesondere vor dem Hintergrund der aktuellen bildungs-

politischen Richtung, benötigt und welche Auswirkungen diese hat. Im Mittelpunkt der Arbeit soll daher die Frage nach dem Sinn oder der Berechtigung einer Zurückstellung vom Schulbesuch stehen. Diese wird insbesondere dahingehend diskutiert, in welchem Maße die Schülerinnen und Schüler selbst davon profitieren, also ob es sich positiv auf deren Schullaufbahn auswirkt – und auch ob es vielleicht negative Folgen für sie mitbringen kann. Dazu gibt es verschiedene Stimmen, die sowohl positiv als auch negativ darüber urteilen. Selten aber kommen die betroffenen Kinder selbst zu Wort und können darlegen, wie sie zu dieser Einrichtung stehen und wie sie ihren eigenen Besuch der Grundschulförderklasse erleben oder erlebt haben. In der Literatur urteilen immer Erwachsene über Kinder und stellen Thesen bezüglich den Hintergründen derer Lerngeschichte auf. Es wird zum Beispiel an mancher Stelle behauptet, dass eine Zurückstellung vom Schulbesuch von den Kindern als eine Art Scheitern erlebt werden kann. Jedoch wie die Kinder selbst über ihren Besuch der Grundschulförderklasse urteilen, wie sie subjektiv diese Zeit erleben und inwiefern sie aus ihrer eigenen Sicht davon profitieren, wird nicht geschrieben. Daher soll die subjektive Sicht der Kinder, die eine Grundschulförderklasse besucht haben, als weiterer Schwerpunkt der Arbeit in den Blick genommen werden.

Was in dieser Arbeit nicht ausführlich thematisiert wird, ist die Frage nach möglichen Benachteiligungen bei der Schuleintrittsentscheidung beziehungsweise bei der Entscheidung einer Zurückstellung vom Schulbesuch. Ebenfalls außer Acht gelassen werden die Sichtweisen der Lehrer auf diese Problematik und, im Zuge der aktuellen Veränderungen im Bildungswesen, deren eigenes Berufsverständnis. Auch die Sicht der Eltern auf das Bildungsangebot Grundschulförderklasse kann nicht in diese Arbeit mit einfließen. All diese Punkte würden ohne Frage dem Bedarf einer problematischen Auseinandersetzung gerecht werden; sie können aber leider nicht im Detail thematisiert werden, da es Rahmen und Umfang dieser Arbeit sprengen würde.

Die folgenden Punkte bilden den Kern und die explizite Zielsetzung dieser Arbeit:

1. Die Diskussion der Frage nach Sinn und Erfolg von Zurückstellungen in Bezug auf deren möglichen Auswirkungen und Folgen für die betroffenen Schüler (zum Beispiel: Bildungserfolge, Schullaufbahnen, emotionales Erleben).

2. Die Infragestellung von Zurückstellungen vor dem Hintergrund der aktuellen bildungspolitischen Debatte und damit die Frage nach der Zukunft der Grundschulförderklassen.
3. Die Beleuchtung der subjektiven Sichtweisen von betroffenen Schülerinnen und Schüler auf ihren Besuch einer Grundschulförderklasse und ihre Erfahrungen und Erlebnisse mit diesem Bildungsangebot.

Zu Beginn der Arbeit werden in Kapitel 2 grundlegende Informationen und Regelungen zur Einschulung in Bezug auf Alter und Entwicklungsstand aufgezeigt. Hier wird zuerst ein historischer Abriss über die Entwicklung des Einschulungsverlaufs gegeben, um dann im Anschluss die „Schulfähigkeit“ und „Schulfähigkeitskriterien“ eines Kindes hinsichtlich der Einschulungsentscheidung kritisch zu diskutieren. Besonders im Fokus stehen dabei immer die Zurückstellungen vom Schulbesuch. Weiter wird die aktuelle Situation in Baden-Württemberg beschrieben: aktuelle Regelungen bezüglich der Einschulung und das Modellprojekt „Schulanfang auf neuen Wegen“. Das darauffolgende Unterkapitel widmet sich der Untersuchung des (eventuellen) Zusammenhangs zwischen Zurückstellungen vom Schulbesuch und dem persönlichen Bildungserfolg der Schüler. Hier stehen die Fragen im Mittelpunkt, ob die Schülerinnen und Schüler von dem Besuch der Grundschulförderklasse hinsichtlich ihrer schulischen Leistungen profitieren und ob sie vielleicht andernfalls im ersten Schuljahr scheitern würden. Um hier unterschiedliche, mögliche Perspektiven zu beleuchten, wird auf verschiedene Studien sowie verschiedene Meinungen von Autoren Bezug genommen.

Kapitel drei geht nun expliziter auf das Bildungsangebot Grundschulförderklassen an sich ein. Hier werden Leitgedanken und Vorschriften des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport genannt sowie die Entwicklung der Schüler- und Standortzahlen dargestellt. Außerdem folgt im Weiteren eine kritische Auseinandersetzung mit verschiedenen, ausgewählten Aspekten im Zusammenhang mit Grundschulförderklassen: Es geht um die Zugänglichkeit zu diesem Bildungsangebot; um Faktoren, welche möglicherweise die Aufnahme in eine Grundschulförderklasse beeinflussen können; um die Dauer der Förderung und um die Bedeutung des Schulanfangs (und damit auch die Bedeutung einer Zurückstellung vom Schulbesuch) für das Kind.

Im vierten Kapitel wird der aktuelle bildungspolitische Diskurs nun detaillierter dargestellt. Ausgehend von der Behindertenrechtskonvention und den mit der Unterzeichnung eingegangenen Pflichten soll erläutert werden, wie ein inklusives Schulsystem aussehen könnte. Zudem wird ein Blick darauf geworfen, was in Baden-Württemberg in der letzten Zeit schon in diese Richtung verändert wurde und damit auch, wie dieser Selbstverpflichtung durch die Unterzeichnung der Konvention nachgegangen wird. Vor diesem Hintergrund wird anschließend die spannungsgeladene Situation aufgezeigt, in der sich die Grundschulförderklassen aktuell befinden.

Das folgende Kapitel fünf behandelt die hier durchgeführte Studie der Befragung ehemaliger Schülerinnen und Schüler einer Grundschulförderklasse zu ihren subjektiven Erfahrungen mit diesem Bildungsangebot. Zuerst werden die zentralen Fragestellungen und die Zielsetzung der Studie aufgezeigt. Daran anschließend folgen theoretische Hintergründe über die Methode der Datenerhebung und bezüglich Kompetenzen der subjektiven Selbsteinschätzung von Kindern. Da die interviewten Personen keine Erwachsenen sind, werden außerdem Besonderheiten bei Interviews mit Kindern dargestellt. Anschließend folgen die konkreten Rahmenbedingungen der Durchführung und Auswertung dieser Studie sowie eine Begründung der jeweiligen, gewählten Methoden. Nachdem alle Bedingungen und Hintergründe geklärt sind, folgt die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse.

Das Fazit fasst die zentralen Ergebnisse und Erkenntnisse der Arbeit zusammen und greift nochmals die eingangs gestellten Fragen auf. Zuletzt wird die eigene Studie in den kritischen Anmerkungen, hinsichtlich der gegebenen Bedingungen und getroffenen Entscheidungen, reflektiert.

2. Die Einschulungspraxis und Zurückstellungen vom Schulbesuch

Im ersten Teil des Kapitels wird der Frage nachgegangen, wo sich unsere heutige Einschulungspraxis und auch die Idee der Zurückstellungspraxis historisch wieder finden und auf was diese zurückgehen. Außerdem wird die historische Entwicklung der Einschulungsregelungen in Deutschland aufgezeigt. Die kritische Auseinandersetzung mit dem Konstrukt „Schulfähigkeit“ steht im Mittelpunkt des zweiten Unterkapitels. Verschiedene Ansichten und Begründungen werden hier dargestellt und diskutiert. Danach richtet sich der Blick konkret auf Baden-Württemberg: Zuerst werden die aktuellen gesetzlichen, die Einschulung betreffenden Vorgaben beleuchtet und im Anschluss daran geht es um das Modellprojekt „Schulanfang auf neuen Wegen“, welches speziell Möglichkeiten der Gestaltung des Schulanfangs in den Blick nimmt. Nach der Fokussierung auf Baden-Württemberg weitet sich nun der Blick auf ganz Deutschland. Verschiedene Studien, die Bildungs- oder Entwicklungsverläufe von Kindern in Zusammenhang mit ihrem Einschulungsalter setzen, werden hier hinsichtlich ihrer gewonnenen Ergebnisse analysiert. Abschließend wird verdeutlicht, welche möglichen Zusammenhänge und Schlussfolgerungen – speziell auch für die Grundschulförderklassen – daraus zu ziehen sind.

2.1. Historische Entwicklung der Einschulung

Bis ins Mittelalter lassen sich die Bemühungen zurückverfolgen, mittels eines Tests zu entscheiden, ob ein Kind schon reif für die Schule ist. Der sogenannte „*Apfel-oder-Münze-Test*“ stellt Kinder, die noch nicht zur Schule gehen, vor die Entscheidung, einen dieser beiden Gegenstände auszuwählen. Mit der Wahl der Münze wurde das Kind als reif genug für die Schule befunden, da es den indirekten Wert der Münze zu erkennen scheint und nicht die kindliche, körperliche Bedürfnisbefriedigung, ausgedrückt durch den Apfel, wählt (vgl. FERTIG; KLUVE 2005, 4). Ein anderes Testverfahren stellt das „*Philippinermaß*“ dar, bei welchem das schulreife Kind mit dem rechten Arm über den Kopf das linke Ohr berühren kann (vgl. ebd., 4). Diese zwei Verfahren verweisen auf

unterschiedliche Eigenschaften, die damals ein Kind für den Eintritt in die Schule mitbringen sollte: eine gewisse Reife hinsichtlich seiner kognitiven Fähigkeiten („Apfel-oder-Münze-Test“) beziehungsweise eine Reife bezüglich seiner körperlichen Entwicklung („Philippinermaß“).

Später wurde der Einschulungszeitpunkt eines Kindes an einem anderen Indikator festgemacht, welcher auch heute noch entscheidender Faktor ist: das Alter. Durch die in Deutschland gesetzlich festgelegte Stichtagsregelung ist das Alter eines Kindes die ausschlaggebende Richtlinie für den Zeitpunkt der Einschulung. Diese Vorgaben sind aber je nach Bundesland verschieden flexibel gestaltet; zudem können auch teilweise Eltern entscheiden, ob ihr Kind ein Jahr früher eingeschult oder ein Jahr zurückgestellt werden soll. Durch die daraus entstehenden großen Altersunterschiede wäre es eine Illusion anzunehmen, dass durch die Stichtagsregelung ein alterhomogener Einschulungsjahrgang gebildet wird (vgl. HORSTSCHRÄER; MÜHLER 2010, 1).

Vorläufer dieser an das Alter gebundenen Einschulungsregelung finden sich bereits bei COMENIUS zu Beginn des 17. Jahrhunderts. Er forderte, dass ein Kind in die damalige „Muttersprachschule“ aufgenommen werden soll, sobald es das sechste Lebensjahr vollendet hat. Außerdem sprach auch er sich schon für Flexibilisierungen in Form von vorzeitigen Einschulungen oder Zurückstellungen aus, indem der Schulanfang *„aber um ein halbes oder ganzes Jahr eher oder langsamer geschehen [könne], je nach dem wie geschickt das Kind ist“* (ROßBACH³ 2001, 145). Der Gedanke einer Zurückstellungspraxis vom Schulbesuch, wie sie auch heute praktiziert wird, existierte also bereits vor etwa 400 Jahren.

Während bis zum 19. Jahrhundert das Schuleintrittsalter noch zwischen 5;0 und 7;0 Jahren schwankte, legte sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts zunehmend das Einschulungsalter auf das vollendete sechste Lebensjahr fest (vgl. ebd., 145). Ebenfalls in diesem Zeitraum (Mitte des 19. Jahrhunderts) kann die allgemeine Schulpflicht als durchgesetzt angenommen werden; proklamiert wurde sie erstmals auf deutschem Gebiet bereits im Jahre 1619 (vgl. MADER 1989, 10). Doch im damaligen Preußen herrschte eine breite Variation paralleler Schulformen (neben der Volksschule) vor, für

³ Es findet sich in der Literatur ebenso die Schreibweise „ROSSBACH“. In dieser Arbeit wird zugunsten einer Einheitlichkeit immer die Schreibweise „ROßBACH“ verwendet, wie sie auch auf der Internetseite der Universität Bamberg, an welcher Hans-Günther Roßbach lehrt, verwendet wird (vgl. www.uni-bamberg.de).

deren Besuch die jeweilige Herkunft der Kinder, also deren Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht oder einer gesellschaftlichen Gruppierung, Kriterium war. *„Aufgrund milieubedingt ähnlicher vorschulischer Erfahrung dürften – was Begabung und Lernfähigkeiten betraf – die jeweiligen Schülergruppen relativ homogen gewesen sein“* (ebd., 13), woraufhin sich vermutlich einige Fragen hinsichtlich des Einschulungszeitpunkts, die sich uns heute stellen, erübrigten.

Diese Standesorientierung löste sich erst nach dem Ersten Weltkrieg mit der *Weimarer Verfassung* von 1919 auf, die eine allgemeine Schulpflicht für alle Kinder unabhängig ihrer sozialen Herkunft oder religiöser Zugehörigkeit begründete. Ein Jahr später wurde eine allen gemeinsame, vierjährige Grundschule als Einheitsschule gesetzlich bestimmt, welche die Kinder ab einem Alter von sechs Jahren besuchen sollten (vgl. ebd., 22 f.). Darauf aufbauend folgten nach vier gemeinsamen Jahren, wie auch heute noch in einigen Bundesländern, verschiedene nach Leistung differenzierende Schulformen.

Der über lange Jahre hinweg bundeseinheitlich geltende Einschulungstichtag 30. Juni geht zurück auf das *Hamburger Abkommen* von 1964, mit dem *„diejenigen Kinder schulpflichtig werden, die bis zum 30. Juni des laufenden Jahres sechs Jahre alt werden“* (BELLENBERG 1999, 26). Durch einen zusätzlichen Beschluss im darauffolgenden Jahr waren auch hier Zurückstellungen vom Schulbesuch über ein Jahr möglich. Dies konnte dann geschehen, *„wenn für das Kind ein erfolgreicher Schulbesuch nicht zu erwarten ist“* (BURK; FAUST-SIEHL 1999, 82). Ebenso gab es eine Regelung, die eine vorzeitige Einschulung von Kindern, die nach dem Stichtag 30. Juni geboren sind, ermöglichte. Diese Regelungen spiegeln den Versuch wider, *„zum Schulanfang weitgehend entwicklungshomogene Gruppen“* (ebd., 82) zu bilden. Diese Möglichkeiten der Zurückstellungen und der vorzeitigen Einschulungen konnten dazu führen, dass sich der Altersunterschied der Kinder eines Einschulungsjahrgangs auf bis zu 30 Monate belaufen konnte.

Die im Laufe der Jahre immer wiederkehrenden Diskussionen um das Einschulungsalter der Kinder machen die Brisanz dieses Themas deutlich. Beispielsweise ging in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts zeitweise der Trend hin zu einem höheren Einschulungsalter: Es gab einige Eltern, die *„das Einschulungsalter von sechs Jahren eher zu früh (...) [einstuften], weil ältere, reifere Kinder den schulischen Belastungen besser gewachsen sind“* (GRANZER 2005, 11). Diese Ansichten lassen sich zurückführen auf die

Forderung einer generellen Anhebung des Schuleintrittsalters von KERN in den 1950er Jahren. Er begründete dies dadurch, dass durch das höhere Alter bei der Einschulung deutlich mehr Kinder die Schulreife bereits erlangt hätten und somit die erste Klasse erfolgreich durchlaufen könnten (vgl. MADER 1989, 32). Doch mit den Ergebnissen verschiedener internationaler Vergleichsstudien, die ein in Deutschland durchschnittlich hohes Einschulungsalter aufdeckten, sah man die bis dahin gültigen Einschulungsregelungen zunehmend als reformbedürftig an. Die Kultusministerkonferenz verabschiedete im Jahre 1997 neue „Empfehlungen zum Schulanfang“. Ziel sollte dabei sein, dass *„Maßnahmen zur Reduktion der teilweise hohen Zurückstellungsquoten ergriffen und Eltern bzw. Erziehungsberechtigte ermutigt werden, von der Möglichkeit einer vorzeitigen Einschulung Gebrauch zu machen“* (ROßBACH 2001, 147). Zurückstellungen vom Schulbesuch sollten nur noch Ausnahmefälle darstellen und der Stichtag wurde hinausgezögert auf einen Zeitpunkt zwischen dem 30. Juni und dem 30. September. Vorzeitige Einschulungen wurden insofern erleichtert, dass Kinder, die nach dem Stichtag geboren sind aber bis zum Ende des Kalenderjahres das sechste Lebensjahr vollendeten und von ihren Eltern an der Schule angemeldet wurden, ebenfalls automatisch als schulpflichtig galten. Dies war der von Bundesebene vorgegebene Rahmen zur Ausgestaltung des Schulanfangs. Alle weiteren Details und Ausgestaltungen wurden in die Zuständigkeit der Länder gelegt (vgl. ebd., 147).

2.2. Diskussion um die „Schulfähigkeit“ eines Kindes

Die Entscheidung, ein schulpflichtiges Kind für ein Jahr vom Schulbesuch zurückzustellen, begründet sich auf der Annahme oder der Vermutung, dass dieses Kind das erste Schuljahr voraussichtlich nicht erfolgreich durchlaufen können wird. Man könnte also daraus schließen, dass das Kind (noch) „nicht schulfähig“ sei. Die Frage, was denn überhaupt mit dem Begriff „Schulfähigkeit“ gemeint ist, was dieser ausdrückt und wofür dieser eigentlich steht, wird in der Wissenschaft ausgiebig diskutiert und die Meinungen driften weit auseinander.

Die Ansichten, die noch KERN in den 1950er Jahren vertrat, gelten mittlerweile einvernehmlich als überholt und widerlegt (vgl. KAMMERMEYER 2001b, 96 f.). Er ging davon aus, dass ein Kind aufgrund endogener Entwicklungsprozesse ab einem bestimmten Zeit-

punkt die „Schulreife“ erlangt, welche für eine erfolgreiche Bewältigung der Schule vorausgesetzt ist. Festgestellt wurde diese anhand von nur einem Kriterium, von welchem aus man auf weitere Fähigkeiten des Kindes schloss: der Gliederungsfähigkeit (vgl. ebd., 97). Grundannahme dafür war, dass die Entwicklungen unterschiedlicher Fähigkeiten etwa gleichzeitig und parallel zum Lebensalter verlaufen. Die Schlussfolgerung, dass einige Kinder *„einfach mehr Zeit [brauchen], um ein Niveau zu erreichen, auf dem dann die Schule aufbauen kann“* (RICHTER 1999, 8), erscheint vor dem Hintergrund dieser Annahme logisch. Dass aber die kindliche Entwicklung mit ihren vielen Facetten nicht im Gleichschritt mit dem Lebensalter verläuft, ist heute bekannt.

Ebenfalls zurückgelassen, aber immer noch weit verbreitet, ist die Vorstellung von Schulfähigkeit als einer kindlichen Eigenschaft. Demnach würden schulfähige Kinder bestimmte Eigenschaften, Kompetenzen und Fähigkeiten „besitzen“, die von der Schule definiert werden und als Voraussetzung für den Schulbesuch gelten (vgl. KAMMERMEYER 2001b, 97 f.). Über Erfolg oder Misserfolg in der Schule entscheiden aber nicht allein bestimmte Eigenschaften oder Kompetenzen auf Seiten der Kinder. Einfluss darauf haben ebenso Faktoren ganz anderen Ursprungs, wie beispielsweise *„das Vermögen der Schule, sich auf die individuellen Eigenschaften ihrer Kinder fördernd einzustellen“* (BARTHEL 2003, 30). BARTHEL nennt an dieser Stelle verschiedene Aspekte des Systems Schule betreffend, die ebenfalls für die Schulfähigkeit eines Kindes entscheidend sein können: unter anderem die Klassengröße, Personalkapazitäten oder die Zugänglichkeit zu geeigneten Lernmaterialien (vgl. ebd., 30).

Mit einer Ausweitung des Blicks auf verschiedene, sich wechselseitig beeinflussende Komponenten des Kindes und seiner gesamten jeweiligen Umwelt entwickelte NICKEL in den 1980er Jahren (Weiterentwicklung bis in die 1990er Jahre) eine *„heute anerkannte Sichtweise von Schulfähigkeit“* (KAMMERMEYER 2001b, 99). Sein *ökologisch-systemisches Schulfähigkeitsmodell* (s. Abbildung 1) enthält die unterschiedlichen Teilkomponenten „Schule“, „Schüler“, „Ökologie“ sowie die „gesamtgesellschaftliche Situation“, die den Rahmen des gesamten Systems bildet.

Auf Seiten des Schülers stehen dessen individuelle Lernvoraussetzungen in psychischer und physischer Hinsicht; maßgeblich für die Komponente Schule sind strukturelle Bedingungen und die an die Schüler gestellten Anforderungen. Mit Ökologie meint

NICKEL die Gegebenheiten der Lernumwelten der Schüler sowohl in der schulischen als auch in ihrer häuslichen Umgebung (vgl. ebd., 100).

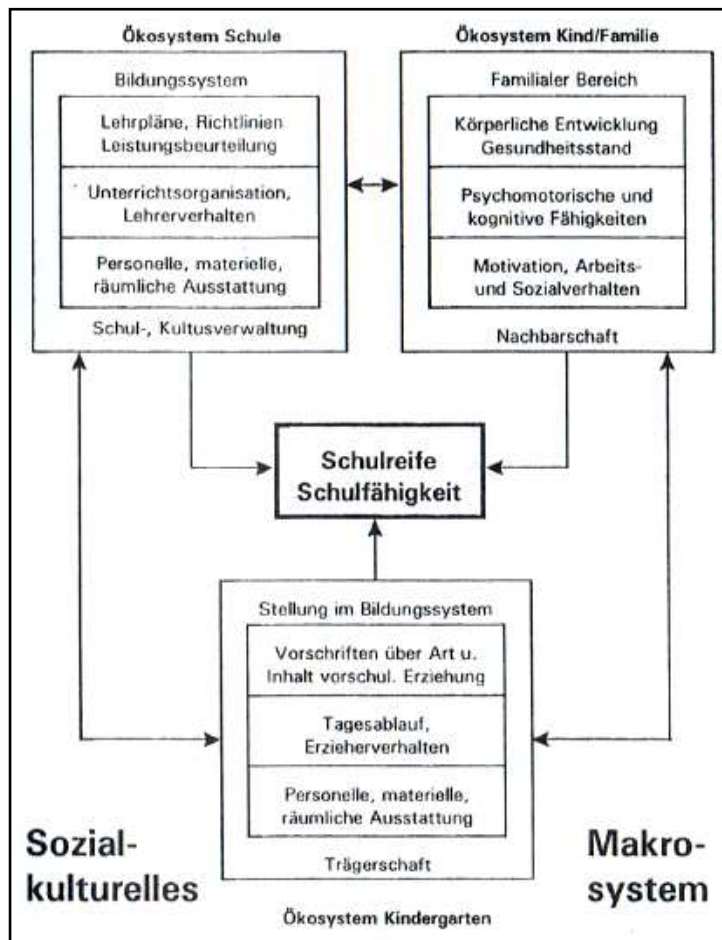


Abbildung 1: „Ökologisch-systemisches Schulfähigkeitsmodell von Nickel (1999, S. 154)“ In: KAMMERMEYER 2001b, 99.

All diese Faktoren stehen untereinander in Wechselwirkung und sind außerdem in Beziehung zu setzen mit der jeweiligen aktuellen gesellschaftlichen Situation. Das Modell ist als Gesamtsystem zu betrachten und drückt damit aus, dass bei der Feststellung einer Schulfähigkeit es nicht allein genügt, den Blick nur auf das Kind zu richten und darauf folgend Entscheidungen bezüglich der Einschulung zu fällen. BELLENBERG formuliert als Konsequenz aus diesem Modell, dass „*letztendlich die Schulfähigkeit nicht meßbar[sic!], sondern nur herstellbar ist*“ (BELLENBERG 1999, 28).

Trotz des anerkannten Modells von NICKEL gehen die Meinungen darüber weit auseinander, ob an einer „Schulfähigkeit“ und auch speziell an diesem Begriff festgehalten werden soll oder nicht. Es besteht oft ein gewisses Unbehagen in Verbindung mit dem Begriff der Schulfähigkeit, welches aber KAMMERMEYER auf die damit in

Verbindung gebrachte Selektionspraxis und „*problematische Schuleingangsdiagnostik*“ (KAMMERMEYER 1999, 31) zurückführt. RICHTER dagegen fordert kompromisslos eine Abschaffung des Begriffs „Schulfähigkeit“, da dieser noch immer häufig ausschließlich auf die Kinder bezogen wird und daraufhin *„immer wieder gefragt werden wird, ob es nicht doch Kinder gibt, die das Kriterium [Schulfähigkeit] nicht erfüllen“* (RICHTER 1999, 24). Sie sieht es als Aufgabe der Grundschulen an, auf die breite Variation der individuellen Lernvoraussetzungen der Schulanfänger eingehen zu können und damit eine erfolgreiche Bewältigung der ersten Klasse zu gewährleisten. Die Lösung hierzu ist also eine Optimierung des Anfangsunterrichts und nicht eine *„Aufnahmeprüfung in die Grundschule“* (ebd., 23). KAMMERMEYER argumentiert dagegen, dass es nicht alleine auf Voraussetzungen und Kriterien auf Seiten der Schule ankommt (entsprechend der „Teilkomponente Schule“ des Modells von NICKEL, s.o.), da der Schulanfang für die Schüler kein „Punkt Null“ ist (vgl. KAMMERMEYER 1999, 33). Daher plädiert sie für eine Beibehaltung des Begriffs „Schulfähigkeit“ als notwendigen Fachbegriff, da dieser *„zur Beschreibung eines wichtigen Ziels dient, an dem alle an der Erziehung beteiligten Personen und Institutionen mitwirken müssen“* (ebd., 30). Die Verantwortung kann also nicht allein auf die Institution Schule übertragen werden; die vorschulische Förderung in verschiedenen Einrichtungen oder Institutionen nimmt ebenso einen wichtigen Stellenwert ein.

Eine kritische Einstellung gegenüber einer Schuleingangsdiagnostik, die ausschließlich dazu dient, Kinder, die verschiedene Kriterien noch nicht erfüllen, aus dem Einschulungsjahrgang herauszunehmen und vom Schulbesuch zurückzustellen, erscheint nachvollziehbar. Diese Kritik richtet sich allerdings hauptsächlich an verschiedene traditionelle Schulreife-tests, die sich, wie schon der Name ausdrückt, an der widerlegten Reifungstheorie oder an einem Verständnis von Schulreife als einer Eigenschaft orientieren (vgl. KAMMERMEYER 2001a, 119 f.). An einigen, auch später entwickelten Verfahren, werden häufig die beiden Aspekte der Kürze der Untersuchungszeit und die zu hohe subjektive Abhängigkeit der Testergebnisse von der Durchführungsperson, bemängelt (vgl. BORNGRÄBER; OSBURG 2005, 15).

Neuere Verfahren, wie beispielsweise das *Kieler Einschulungsverfahren*, thematisieren allerdings durchaus die Passung zwischen den kindlichen Fähigkeiten und den schulischen Anforderungen. Dieses 1986 erschienene *„positive(s) Beispiel“* (RICHTER

1999, 12) begründet sich auf dem theoretischen Hintergrund einer ökologisch-systemischen Sichtweise von Schulfähigkeit nach NICKEL (s.o.). Es soll bei diesem Verfahren primär darum gehen, Informationen über die Kinder zur unmittelbaren Gestaltung des Anfangsunterrichts zu erhalten. Die Informationen erhält man mittels vier verschiedener Bausteine (Unterrichtsspiel, Elterngespräch, Gespräch mit Erziehern, bei Bedarf Einzeluntersuchungen) (vgl. KAMMERMEYER 2001a, 121). Im Fokus stehen dabei folgende Fähigkeiten des Kindes: *„Wahrnehmung, Mengenerfassung, Denkfähigkeit, Kenntnisse, Sprache, Gedächtnis, Motorik, Leistungsmotivation, Arbeitsverhalten, sozialer und emotionaler Bereich“* (ebd., 121). Eine Besonderheit dieses Verfahrens stellt gleichzeitig einen gewichtigen Kritikpunkt dar: Die Abhängigkeit der Diagnose von den Kompetenzen der beteiligten Lehrpersonen, die eine Gewichtung der Informationen in den einzelnen Gesprächen vornehmen. *„Die Einschulungsentscheidung bei diesem Verfahren [hängt] sehr stark von den Sichtweisen der beteiligten Lehrkräfte“* (ebd., 122) ab, was aber insofern auch wieder gerechtfertigt werden kann, als dass die Lehrkräfte die Strukturen der jeweiligen Schule wohl am besten kennen. An anderer Stelle wird kritisiert, dass für das eigentliche Ziel der Informationsbeschaffung für die Gestaltung des Anfangsunterrichts *„zu wenig Anhaltspunkte [geboten werden], da die zugrunde liegenden Schulfähigkeitskriterien zu wenig lernzielnahe sind“* (ebd. 1999, 31).

Die Diskussion um verschiedene Einschulungsverfahren oder -tests könnte endlos so weiter gehen und es würden sich wohl bei den meisten sowohl positive als auch negative Aspekte und Argumente finden. Bei jeder kritischen Auseinandersetzung mit Schuleingangsdiagnostik sollte nicht aus dem Blick verloren gehen, *„dass es nicht nur um den Einsatz bestimmter Verfahren geht, sondern auch darum, in welcher Weise diese Informationen weiter verarbeitet werden“* (ebd. 2001a, 139). Eine Schuleingangsdiagnostik sollte Informationen aus verschiedenen Quellen beziehen und immer auch den Blick auf eine systemische Perspektive richten – Testverfahren könnten eine dieser Quellen darstellen. RICHTER allerdings sieht den Nutzen von Tests lediglich in der Erforschung der individuellen Voraussetzungen der Kinder, um daraus passende Entwicklungsaufgaben auszuwählen (vgl. RICHTER 1999, 24). Schuleingangsdiagnostiken können ihrer Meinung nach durchaus Aufschlüsse über Hilfen zur individuellen Förderung der Kinder geben.

Mit dem Gedanken der Herstellung einer Passung zwischen kindlichen Voraussetzungen und schulischen Gegebenheiten kann Schulfähigkeit unter einer förderdiagnostischen Sichtweise betrachtet werden. Ausgehend davon, dass diese Förderungen nicht erst in der Schule greifen sollen, kann Schulfähigkeit *„sowohl von den Zielen und Bildungsprozessen der vorschulischen Kindertageseinrichtungen (quasi ‚bottom-up‘) als auch vom Schulsystem aus (‚top-down‘) konkretisiert werden“* (POHLMANN-ROTHER et al. 2011, 59). Spannend dabei ist, was Erzieher, Lehrer und Eltern jeweils unter Schulfähigkeit verstehen und ob sich deren Ansichten voneinander unterscheiden. Sowohl wenn Eltern eine Entscheidung über den Einschulungszeitpunkt ihres Kindes treffen als auch wenn Erzieher die Eltern in dieser Hinsicht beraten, spielen deren jeweilige Auffassungen von Schulfähigkeit eine wesentliche Rolle – vor allem dann, wenn es um verfrühte oder verspätete Einschulungen geht.

Dieser Frage gingen POHLMANN-ROTHER, KRATZMANN und FAUST nach, die in ihrer Studie schwerpunktmäßig die Ansichten der Eltern über Schulfähigkeit untersuchten und diese in Relation setzten mit Ansichten von Lehrern und Erziehern. Als zu bewertende Kriterien gaben sie vor: *„Denkfähigkeit, Gedächtnisleistung, Alter des Kindes, körperliche Entwicklung, Gliederungsfähigkeit, Grobmotorik, Konzentration, Mengenerfassung, Selbstständigkeit, Sozialverhalten, sprachliche Entwicklung, Wahrnehmung, Feinmotorik, gesundheitliche Robustheit, Arbeitsverhalten“* (ebd., 61). An oberster Stelle standen für alle drei Befragten-Gruppen die Kriterien Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit des Kindes. Für die Eltern folgte der Aspekt geistiger Entwicklungsstand, bei den Erziehern die Selbstständigkeit. An zweiter Stelle der Lehreransichten von Schulfähigkeit wurden soziale Fähigkeiten und das Interesse der Kinder an der Schule beziehungsweise am Lernen genannt (vgl. ebd., 68). Die Eltern bewerteten alle ihnen vorgelegten Kriterien als wichtig, am ehesten aus der Reihe fiel das Alter des Kindes, welches *„weniger (...) ausschlaggebend sein sollte als sein individueller Entwicklungsstand“* (ebd., 70). Interessant ist, dass keine der drei befragten Gruppen proximale Lernvoraussetzungen, also Kompetenzen, die sich direkt auf den Anfangsunterricht beziehen, als für die Schulfähigkeit wichtige Kriterien nannten (vgl. ebd., 71).

2.3. Einschulung in Baden-Württemberg

2.3.1. Vorgaben und Grundlagen

Wie in Kapitel 2.1. beschrieben, herrschte über lange Jahre hinweg die Regelung, dass alle Kinder, die bis zum 30. Juni sechs Jahre alt wurden, im selben Jahr als schulpflichtig galten. Der Stichtag war damit bundesweit festgelegt auf den 30. Juni und bestimmte damit auch die Regelung in Baden-Württemberg. Veränderungen brachten erst die 1997 verabschiedeten „Empfehlungen zum Schulanfang“ (vgl. ROßBACH 2001, 147) mit sich, die den Bundesländern mehr Freiheiten bei der Gestaltung des Schulanfangs und der Einschulungsregelungen ließen.

Baden-Württemberg entschloss sich zunächst zu einer Beibehaltung des „alten“ Stichtags und führte zusätzlich die sogenannte „Kann-Kinder-Regelung“ ein. Diese war gültig bis einschließlich zum Schuljahr 2004/05 und räumte den Eltern eine zusätzliche Entscheidungsfreiheit ein: Falls ihre Kinder bis Ende September desselben Jahres sechs Jahre alt wurden, konnten sie diese eigenständig an der Schule anmelden und sie galten somit automatisch als schulpflichtig (vgl. SCHWARZ-JUNG 2007, 20). Ab dem Schuljahr 2005/06 wurde jährlich der Stichtag um einen Monat verschoben, sodass seit dem Schuljahr 2007/08 alle Kinder, die bis zum 30. September 2007 das sechste Lebensjahr vollendet haben, schulpflichtig sind (vgl. ebd., 21). Diese umfangreiche, über mehrere Jahre hinweg angelegte Stichtagsflexibilisierung geschah vor dem Hintergrund der Empfehlungen von 1997, mit denen *„das im internationalen Vergleich hohe durchschnittliche Einschulungsalter der Kinder durch geeignete Maßnahmen reduziert werden sollte“* (GRANZER 2005, 10).

An der Festlegung des Stichtags auf den 30. September hat sich bis heute nichts geändert. Allerdings gewähren verschiedene Zusatzregelungen den Eltern ein gewisses Maß an Entscheidungsfreiheit bei der Bestimmung des Einschulungszeitpunkts ihres Kindes.

Im **Schulgesetz für Baden-Württemberg** ist in **§ 73, Absatz 1** der *Beginn der Schulpflicht* definiert:

„Mit dem Beginn des Schuljahres sind alle Kinder, die bis 30. September des laufenden Kalenderjahres das sechste Lebensjahr vollendet haben, verpflichtet, die Grundschule zu besuchen. Dasselbe gilt für die Kinder, die bis zum 30. Juni des folgenden Kalenderjahres das sechste Lebensjahr vollendet haben und von den Erziehungsberechtigten in der Grundschule angemeldet wurden.“ (Rux 2012, 697)

Erweitert man den Blick auf ganz Deutschland wird deutlich, dass Baden-Württemberg nicht als einziges Land vor dem Hintergrund der Empfehlungen von 1997 den Einschulungszeitpunkt vorverlegt hat: Insgesamt acht Länder schlugen diesen Weg ein. Nur Berlin hat mit dem 31. Dezember aktuell einen noch früheren Einschulungszeitpunkt; Bayern, Brandenburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen stehen gemeinsam mit Baden-Württemberg an zweiter Stelle (vgl. Abbildung 2). Bei ihrer Einschulung sind demnach Baden-Württembergs jüngste, regulär eingeschulten Kinder 5;11 Jahre alt, nur in Berlin sind die Kinder noch jünger (abgesehen von vorzeitigen Einschulungen). Aufgrund von *„mangelnder Akzeptanz bei den Eltern“* (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012, 63) wurde in manchen Ländern die Verschiebung des Einschulungszeitpunkts nicht wie geplant umgesetzt oder der Stichtag sogar wieder zurückverlegt: In Bayern wurde der Stichtag, nachdem er ein Jahr lang auf dem 30. November lag, wieder zurück auf den 30. September festgelegt; in Nordrhein-Westfalen wurden die Pläne, den Stichtag auf den 31. Dezember zu verschieben, ebenfalls nicht umgesetzt und auch hier blieb der 30. September bestehen (vgl. Abbildung 2). Trotzdem aber kann man sagen, dass sich diese Entwicklungen der Flexibilisierungen und Verlegungen der Stichtage positiv in Richtung der bildungspolitischen Intention, das durchschnittliche Einschulungsalter zu reduzieren, ausgewirkt haben: *„Insgesamt hat sich durch diese Entwicklung der Anteil der 6-Jährigen im Primarbereich von 52% im Jahr 2003 auf 61% im Jahr 2010 erhöht“* (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012, 63).

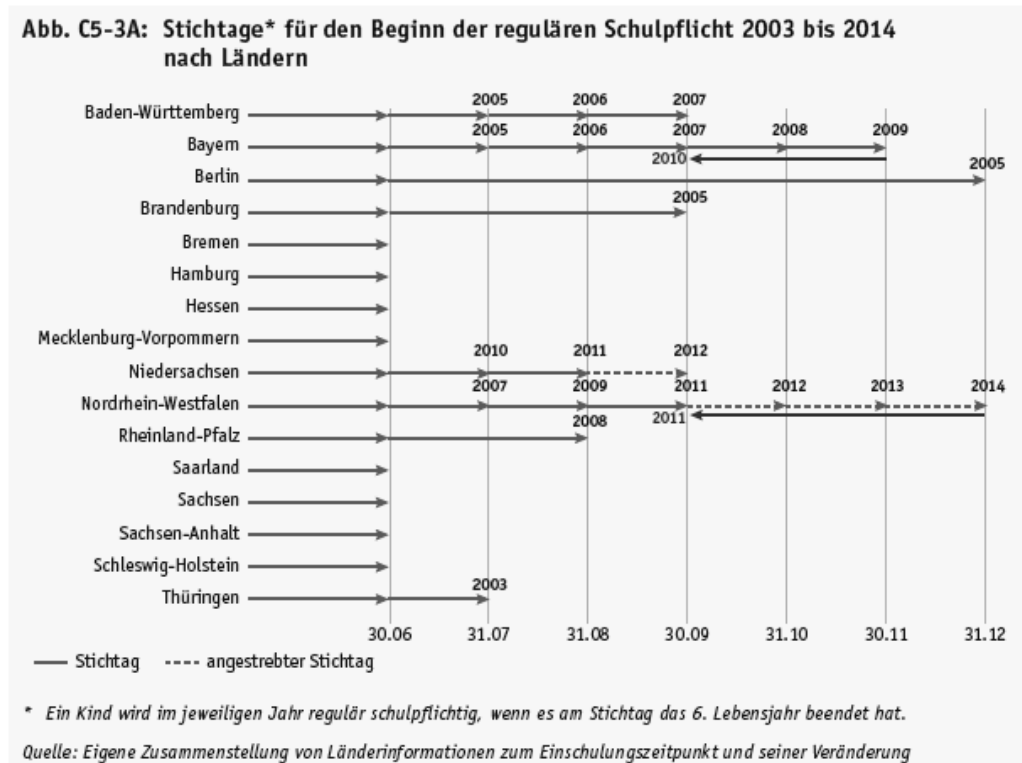


Abbildung 2: „Stichtage für den Beginn der regulären Schulpflicht 2003 bis 2014 nach Ländern“ In: AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012, 249.

Wie oben schon erwähnt ist der 30. September als Stichtag in Baden-Württemberg nicht „in Stein gemeißelt“, sondern die gesetzlich vorgegebenen Regelungen lassen bezüglich des Einschulungszeitpunkts einige Flexibilitäten und Entscheidungsfreiheiten offen. Für eine dieser „Freiheiten“ steht bereits die in § 73 des Schulgesetzes (s.o.) festgehaltene Möglichkeit der Einschulung eines Kindes, das bis zum 30. Juni des Folgejahres sechs Jahre alt wird. Das Kind wird dabei automatisch schulpflichtig, es werden dafür keine behördlichen oder schulischen Gutachten oder anderweitige Zustimmungen benötigt. Eine vorzeitige Einschulung (die Kinder sind erst nach diesem Datum geboren) muss von den Erziehungsberechtigten beantragt werden und die Schule muss dieser zustimmen – nach Bedarf mit Hinzuziehung eines Gutachtens vom Gesundheitsamt. Wenn entschieden wird, dass der Entwicklungsstand des Kindes überdurchschnittlich sei, besteht sogar die Möglichkeit einer Einschulung direkt in die zweite Grundschulklasse (vgl. Rux 2012, 292).

Natürlich besteht auch die „Freiheit“ bei der Wahl des Einschulungszeitpunkts in die entgegengesetzte Richtung, durch eine Zurückstellung vom Schulbesuch.

Welche Kinder nach dem Gesetz vom Schulbesuch zurückgestellt werden können, wird in **§ 74, Absatz 2** des **Schulgesetzes für Baden-Württemberg** definiert:

„Kinder, von denen bei Beginn der Schulpflicht aufgrund ihres geistigen oder körperlichen Entwicklungsstandes nicht erwartet werden kann, dass sie mit Erfolg am Unterricht teilnehmen, können um ein Jahr vom Schulbesuch zurückgestellt werden; mit Zustimmung der Erziehungsberechtigten können auch Kinder zurückgestellt werden, bei denen sich dies während des ersten Schuljahres zeigt. Die Entscheidung trifft die Schule unter Beiziehung eines Gutachtens des Gesundheitsamtes. Die Zeit der Zurückstellung wird auf die Dauer der Pflicht zum Besuch der Grundschule nicht angerechnet.“ (ebd., 697)

Bei der Beantragung eines nicht-regulären Schuleintrittszeitpunkts, also sowohl bei Anträgen auf eine Zurückstellung als auch auf eine vorzeitige Einschulung, kann von schulischer Seite eine pädagogisch-psychologische Prüfung, bestehend aus einer Schuleignungsprüfung und einem Intelligenztest, beantragt werden (vgl. ebd., 292). Für die vom Schulbesuch zurückgestellten Kinder können verschiedene Möglichkeiten in Betracht gezogen werden: Angebote der Frühförderung, Grundschulförderklassen, Schulkindergärten oder auch der Besuch einer Sonderschule.

Die Zahlen der verfrühten Einschulungen stiegen bis zum Schuljahr 2004/05 über einige Jahre hinweg stetig an, danach aber kehrte sich der Trend um (vgl. Abbildung 3). Besonders ab dem Schuljahr 2005/06 schnellten die Zahlen der vom Schulbesuch zurückgestellten Kinder, die sich im Folgejahr in den Zahlen der spät eingeschulten Kinder widerspiegeln, in die Höhe, während gleichzeitig die frühen Einschulungen weiter zurückgingen. In den drei darauffolgenden Jahren führte sich diese Tendenz weiter fort – erst seit dem Schuljahr 2008/09 halten sich die Zahlen wieder jeweils relativ konstant, die späten Einschulungen machen etwa 9% der Gesamteinschulungen aus. Wo vorher noch die frühen Einschulungen einen höheren Prozentsatz ausgemacht haben, als die verspäteten, hat sich dies nun umgedreht. Die regulären Einschulungen unterliefen währenddessen nicht solcher Schwankungen, sie variierten über diese Jahre hinweg zwischen einem Wert von 83% und 90% der Gesamteinschulungen in Baden-Württemberg (vgl. STATISTISCHES LADESAMT BADEN-WÜRTTEMBERG 2013a). Diese Entwicklung hinsichtlich der Zahlen der früh und spät eingeschulten Kinder lässt sich in Verbindung

bringen mit den kontinuierlichen Verlegungen des Einschulungstermins, des Stichtags. Sie fanden genau in diesem Zeitrahmen statt: zwischen den Schuljahren 2005/06 und 2007/08 (s.o.). SCHWARZ-JUNG vermutet, dass offenbar bei manchen „*Eltern der Kinder, die im Juli/August des Einschulungsjahres 6 Jahre alt geworden waren, eine gewisse Unsicherheit [vorherrschte], ob ihre Kinder bereits schulreif sind [oder nicht]*“ (SCHWARZ-JUNG 2007, 22).

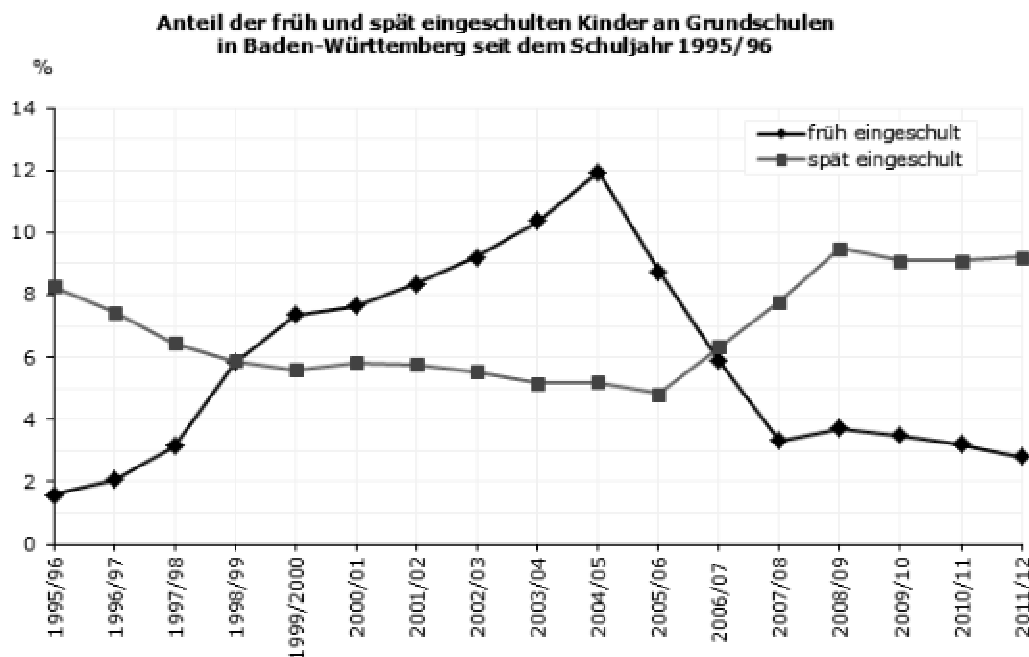


Abbildung 3: „Anteil der früh und spät eingeschulten Kinder an Grundschulen in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 1995/96“ In: STATISTISCHES LANDESAMT BADEN-WÜRTTEMBERG 2013a.

Weiterhin wurden Mädchen seltener vom Schulbesuch zurückgestellt als Jungen und häufiger früh eingeschult; die jährlichen Veränderungen des Einschulungstermins hatten darauf keine Auswirkung (vgl. ebd., 22). Auch deutschlandweit ließen sich in den vergangenen zehn Jahren prozentuale Veränderungen der frühen und späten Einschulungen beobachten. Diese gehen in dieselbe Richtung, die sich auch in Baden-Württemberg zeigt: Die verspäteten Einschulungen nahmen in den letzten Jahren zu (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012, 63). Die hohen Schwankungen, wie sie in Baden-Württemberg zu vermerken sind, spiegeln sich bundesweit jedoch nicht wider, was angesichts der Mehrzahl der Länder, die ihren Einschulungszeitpunkt nicht verlegten, logisch erscheint. Im Vergleich mit anderen Ländern erscheinen die

prozentualen Veränderungen bei Baden-Württembergs Einschulungen wiederum nicht ganz so extrem: In Bayern beispielsweise hatte sich der Anteil der spät eingeschulten Kinder innerhalb von zwei Jahren auf etwa 20% verdoppelt (vgl. ebd., 63).

2.3.2. Das Modellprojekt „Schulanfang auf neuen Wegen“

Eine Zurückstellung vom Schulbesuch erfolgt dann, wenn ein Schüler oder eine Schülerin voraussichtlich die erste Klasse nicht erfolgreich durchlaufen kann – es wird also angenommen, dass er oder sie im Laufe dieses Jahres scheitern wird. FÜSSENICH und SANDFUCHS stellen in ihrem Beitrag berechtigterweise die Frage *„Schulversagen – Versagen der Schule?“*, mit der sie den Blick weg von den Schülern lenken; denn immer noch werden Erklärungen für schulisches Versagen zu sehr bei den Schülern selbst gesucht. Es können aber nicht einzelne Personen dafür verantwortlich gemacht werden, *„sondern es ist ein Zusammenspiel verschiedener Faktoren, auf die der Einzelne nur bedingt Einfluss hat“* (FÜSSENICH; SANDFUCHS 2004, 28). Schon in den 1970er Jahren wurde thematisiert, dass ebenfalls Anforderungen und Bedingungen in den Grundschulen und auch speziell der Anfangsunterricht als veränderbare Größen in Frage kommen: In den *Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats* wurde eine allen gemeinsame, zweijährige Eingangsstufe vorgeschlagen, durch die negative Auslesen, unter anderem auch Zurückstellungen, nicht mehr nötig seien (vgl. MADER 1989, 39 ff.). Für diese Umsetzung wären Veränderungen in quantitativer, qualitativer und personeller Hinsicht an den Grundschulen benötigt. Dass diese Vorschläge bis heute nicht an Aktualität verloren haben, machen verschiedene Aussagen jüngerer Zeit deutlich wie beispielsweise die Forderung, dass jede Grundschule eine *„flexible Eingangsstufe“* beantragen sollte (vgl. BORNGRÄBER; OSBURG 2005, 17). In einer so gestalteten Schuleingangsphase würden die Kinder die ersten beiden Schuljahre in einer jahrgangsübergreifenden Klasse verbringen. Je nach Bedarf kann diese Eingangsphase auch schon nach einem oder auch erst nach drei Jahren verlassen werden. BARTHEL sieht in einem solchen *„jahrgangsübergreifende[n] Unterricht in der Schuleingangsphase (...) die folgerichtige Antwort auf einen stark individualisierten Schulanfang“* (BARTHEL 2003, 32).

Vor diesem Hintergrund sollen nun die Grundzüge und wichtigsten Ergebnisse des Modellprojekts *„Schulanfang auf neuen Wegen“* in Baden-Württemberg dargestellt

werden, da dieses für eine Möglichkeit der oben formulierten Forderungen steht: Es wird versucht, auf institutioneller Ebene seitens der Schule und ihren Strukturen etwas am Schulanfang und an der Einschulungspraxis zu verändern. Im Mittelpunkt stehen nicht mehr ausschließlich Kompetenzen des Schülers, ebenso nicht mehr der Versuch, dass allein der Schüler den schulischen Anforderungen gerecht werden soll. Ganz im Gegenteil: Die Schulen machen in diesem Modellprojekt einen Schritt der Veränderung mit, um so die „Schulfähigkeit“ der Kinder zu erleichtern. Das hohe Maß an Entwicklungsheterogenität der heutigen Schulanfänger erfordert eine *„Flexibilität, Differenzierung und Individualisierung sowohl hinsichtlich der organisatorischen wie pädagogisch-didaktischen Ausgestaltung der Schuleingangsstufe“* (GÖTZ; NEUHAUS-SIEMON 1999, 36 f.). Schon 1993, mit den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur *„Neustrukturierung des Schulanfangs“* kam der Vorschlag einer jahrgangsübergreifenden Schuleingangsstufe mit flexibler Verweildauer. Mit dem formulierten Ziel der Grundschule, *„dass sie die Schulfähigkeit nicht mehr voraussetzt, sondern durch entsprechende Förderung entwickelt“* (ebd., 37 nach KMK 1993, 4) lassen sich Zurückstellungen vom Schulbesuch eigentlich nicht mehr rechtfertigen.

Mit dem Schuljahr 1997/98 startete die Erprobungsphase an insgesamt 88 Schulen des Modellprojekts *„Schulanfang auf neuen Wegen“* mit dem Ziel, das Schuleintrittsalter an baden-württembergischen Schulen zu senken. Dies sollte durch zwei Veränderungen auf schulorganisatorischer Ebene geschehen: durch *„eine Flexibilisierung des Einschulungszeitpunkts und eine Flexibilisierung der individuellen Verweildauer in der Schuleingangsstufe“* (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2006b, 7). Zudem waren pädagogische Veränderungen angestrebt, die der Entwicklungsheterogenität der Schulanfänger versucht gerecht zu werden womit Separationen vermieden werden können. Es sollte durch verschieden gestaltete Varianten versucht werden, *„für möglichst viele schulpflichtige Kinder einen Schulstart zu realisieren, der sich an deren individuellen Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen orientiert“* (GÖTZ; NEUHAUS-SIEMON 1999, 38). Die wissenschaftliche Begleituntersuchung dokumentierte die Entwicklungsverläufe der Kinder und untersuchte diese auf eventuelle Unterschiede zwischen den Teilnehmern der unterschiedlichen Modellvarianten und den Ergebnissen von Vergleichsklassen mit „klassischem Schulanfang“. Die Hauptuntersuchung bezog sich auf den Einschulungsjahrgang im Jahr 1999: Die Kinder an den insgesamt 41 Schulen

wurden über ihre gesamte Grundschulzeit hinweg, also vier Jahre lang, wissenschaftlich begleitet (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2006b, 17). Für die Auswertung wurden auf vielfältige Weise die Daten der Schüler erhoben: mittels verschiedener Schulleistungstests sowie aus Zeugnisnoten, verschiedenen Befragungen und Schulverlaufsdaten. Es bestanden drei verschiedene Modellvarianten bei diesem Projekt, wobei nur zwei davon wissenschaftlich begleitet wurden: die Varianten A und B. Bei den A-Modellen werden keine Kinder vom Schulbesuch zurückgestellt, sondern alle Kinder, ausgenommen „*der als förderschulbedürftig anerkannten*“ (ebd., 9), eingeschult. In der Variante A1 können die Kinder je nach Lernzeitbedarf variabel für ein bis drei Jahre in der jahrgangsübergreifenden Eingangsstufe verweilen. Sie unterscheidet sich von dem Modell A2 nur hinsichtlich des Einschulungszeitpunkts: Während in Modell A1 an dem jährlichen Einschulungszyklus festgehalten wird, ist in Modell A2 ein zusätzlicher Zeitpunkt der Einschulung, zum Halbjahr im Februar / März, möglich (vgl. ebd., 9). Die B-Modelle beziehen sich auf Grundschulen mit Grundschulförderklassen und sind bestimmt durch eine sehr enge Verzahnung zwischen Grundschulförderklasse und erster Grundschulklasse: Es finden Förderangebote statt, die auch Kinder der ersten Klasse besuchen können und umgekehrt. Außerdem besteht die Möglichkeit zu flexiblen Übergängen in die erste Klasse während des Schuljahres (vgl. ebd., 10). Das beschriebene B1-Modell hebt sich ab von einem B2-Modell, das sich während des Versuchsablaufs herauskristallisiert hat. Dieses B2-Modell ermöglicht es Kindern, die voraussichtlich zurückgestellt werden und eine Grundschulförderklasse besuchen sollen, diese schon ein halbes Jahr im Voraus zu besuchen. Im Falle eines daraufhin gelingenden Schulstarts würde es diesen Kindern ein ganzes Jahr einsparen. Man könnte es folglich als eine „präventive Grundschulschulförderklasse“ bezeichnen. Da aber nur wenige Schulen dieser Variante folgten, konnte es leider nicht in die wissenschaftliche Begleituntersuchung mit aufgenommen werden. Daher werden im Folgenden mit den B-Modellen die oben beschriebenen B1-Modelle gemeint sein.

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchung⁴ fielen auf den ersten Blick eher wider erwartend aus, denn sie zeigten sowohl bei den Modellen untereinander als

⁴ Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass aus Kostengründen die Begleituntersuchungen im Verlauf der Jahre deutlich eingeschränkt werden mussten und sich dies auf deren Aussagekraft auswirkt (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2006b, 4).

auch in Bezug auf die Vergleichsschulen nur geringe Unterschiede. Jedoch hinsichtlich des Alters der Kinder lässt sich das Ziel, das Einschulungsalter zu senken, durchaus als erreicht ansehen: Im Durchschnitt waren die Kinder, die an den A-Modellen beteiligt waren, zwei bis drei Monate jünger als die der Vergleichsgruppen am Ende der Grundschulzeit (vgl. ebd., 127). Dies gewinnt sogar noch mehr an Bedeutung, da die Autoren davon ausgehen, dass diese Kinder über ungünstigere Startbedingungen verfügten als die an Vergleichsschulen. Die A-Modelle mit der jahrgangsübergreifenden Eingangsstufe wurden insgesamt tendenziell als sehr positiv bewertet; auch bei Eltern und Lehrern kam dieses Modell gut an. Nicht ganz so eindeutig lässt sich ein Ergebnis der Bewertung der B-Modelle formulieren. Da kaum ein Kind die Möglichkeit des flexiblen Übergangs in die erste Klasse während des Schuljahrs nutzte, gilt dieses Modell hinsichtlich einer Verkürzung der Schulzeit als gescheitert. Die Autoren vermuten, dass das B2-Modell (s.o.) wohl *„eher in der Lage zu sein scheint, den Kindern ein Jahr Verweilzeit in einer Grundschulförderklasse zu ersparen“* (ebd., 128). Als ein Manko gegenüber den A-Modellen galt die Unterrichtsgestaltung der B-Modelle: Diese unterschied sich, abgesehen von den spezifischen Lerngruppen, konzeptionell nicht von dem Unterricht der Vergleichsschulen. Es fand hier kein solch stark individualisierter, jahrgangsübergreifender Unterricht statt, wie es in den A-Modellen der Fall war. Trotzdem seien hinsichtlich der Ergebnisse die *„B-Modellklassen die gesamte Grundschulzeit eher den „Erprobungsklassen“ [zuzuordnen] (...) als den Vergleichsklassen“* (ebd., 128). Die Vergleichsschulen schneiden insgesamt in verschiedenen Punkten im Vergleich zu allen Modellen eher weniger günstig ab.

Interessant ist immer die Phase *nach* solchen Modellprojekten, also was im Nachhinein aus den Ergebnissen mit in den „Alltag“ mitgenommen wird beziehungsweise wie die Ergebnisse im Endeffekt verwertet werden. Es ist anzunehmen, dass bislang durchaus einige Grundschulen jahrgangsübergreifende Klassen eingerichtet haben. Doch großflächige Veränderungen der Schuleingangsphase sind (noch) nicht zu beobachten. Die Einrichtung einer jahrgangsübergreifenden Eingangsstufe, orientiert an den Schulen des Modellprojekts, wird vom Kultusministerium begrüßt und durch zusätzliche Lehrerwochenstunden und einen kleineren Klassenteiler unterstützt. Es bleibt jedoch auf freiwilliger Basis und damit die Entscheidung der jeweiligen Schule (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2006a).

Nicht außer Acht gelassen werden sollten mögliche „*Folgeprobleme für die Grundschule insgesamt*“ (GÖTZ; NEUHAUS-SIEMON 1999, 40), welche sich durch solche Überlegungen durchaus auch ergeben können. Es sei beispielsweise in Frage gestellt, ob es nicht eine konzeptionelle Fortsetzung in den Klassenstufen drei und vier geben sollte oder auch, ob der Übertritt in die Sekundarstufe I mit in die Reformüberlegungen einbezogen werden sollten. Es werden sicherlich noch einige Jahre vergehen, bis sich flächendeckend eine Veränderung der Schullandschaft im Bereich des Schulanfangs und damit auch speziell für die Zurückstellungen ergeben wird. Wie diese konkret aussehen wird, ist nicht vorhersagbar, die Richtung aber tendenziell zu erraten. Auch GRANZER kritisiert generell an Modellprojekten, dass diese meist offen lassen, „*wie die Ergebnisse für die Schulentwicklung in der Fläche nutzbar gemacht werden [können]*“ (GRANZER 2005, 12). Es bleibt im Nachhinein der Politik überlassen, ob und wie die Ergebnisse von Modellprojekten bei der Weiterentwicklung der Bildungslandschaft eine Rolle spielen könnten. Die Lehrer selbst werteten dieses Modellprojekt als insgesamt positiv. Laut KAMMERMEYER geht von Lehrern häufiger eine Zurückhaltung gegenüber Modellprojekten aus, da „*sie mit der bestehenden Heterogenität der Schülerschaft bereits an ihre Grenzen gelangt sind*“ (KAMMERMEYER 1999, 32). Bei dem Projekt „Schulanfang auf neuen Wegen“ kann eine Überforderung der Lehrerinnen und Lehrer der Modellklassen aufgrund der jahrgangsgemischten und damit in hohem Maße heterogenen Schülerschaft nicht bestätigt werden (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2006b, 128).

2.4. Zurückstellung und Bildungserfolg – verschiedene Studien zur Untersuchung dieses Zusammenhangs

2.4.1. Aussagen verschiedener Studien

Die Studien, von denen im Folgenden berichtet wird, wurden alle in unterschiedlichen Bundesländern Deutschlands durchgeführt. Bestandteil aller war es, die Bildungsverläufe von Schülerinnen und Schülern zu untersuchen und zu dokumentieren, um daraus verschiedene Rückschlüsse ziehen zu können. So berücksichtigten auch alle

Studien bei ihren Auswertungen das Alter der Kinder bei Schuleintritt, wonach man auf eine reguläre, vorzeitige oder verspätete Einschulung schließen kann. Daher soll nun herausgearbeitet werden, was die jeweiligen Studien über den Zusammenhang zwischen dem Einschulungsalter und dem Bildungserfolg der Kinder beziehungsweise speziell über den Zusammenhang zwischen Zurückstellungen vom Schulbesuch und dem Bildungserfolg aussagen. Der Bildungserfolg stellt natürlich keine feste Größe dar, sondern muss an bestimmten Indikatoren festgemacht und dadurch definiert werden. Einige Studien wählen hierfür die Anzahl an Klassenwiederholungen, den erreichten Schulabschluss oder die in der Sekundarstufe I besuchte Schulart – es wird zu den Studien jeweils erläutert, wie der Bildungserfolg der Schüler definiert wird beziehungsweise was darunter verstanden wird.

In den 1990er Jahren wurden im Rahmen des „Junge-Erwachsene-Längsschnitts“ insgesamt etwa 2600 18- bis 29-Jährige (geboren zwischen 1961 und 1973) in Ost- und Westdeutschland⁵ unter anderem zu ihrer Kindheit und Schulzeit befragt (vgl. FERTIG, KLUVE 2005, 11). FERTIG und KLUVE nutzten diese Daten und setzten das Alter der Personen bei ihrer Einschulung in Beziehung mit dem späteren Bildungserfolg. Dabei wollten sie analysieren, ob ein Effekt des Einschulungsalters auf den schulischen Erfolg zu beobachten ist. Für die Messung des Bildungserfolgs wurden zwei verschiedene Größen ausgewählt, anhand derer dieser bestimmt wurde: die Anzahl der Klassenwiederholungen und der erreichte Bildungsabschluss (vgl. ebd., 10). Bei der Datenanalyse zeigten sich folgende Ergebnisse: Ein älteres Schuleintrittsalter führte sowohl zu einer höheren Wahrscheinlichkeit von Klassenwiederholungen als auch in Westdeutschland zu einer niedrigeren Wahrscheinlichkeit, einen hohen Bildungsabschluss (hier gemeint das Abitur) zu erlangen. In Ostdeutschland erhöhte es die Wahrscheinlichkeit, einen niedrigen Schulabschluss oder weniger (kein Abschluss) zu erhalten (vgl. ebd., 19). Auch mit dem Einsatz einer Kontrollvariablen blieben diese Ergebnisse sehr ähnlich (vgl. ebd., 23). Allerdings stellten die Autoren die Vermutung auf, dass die Ergebnisse stark von nicht messbaren Unterschieden hinsichtlich der Begabung oder der kognitiven Fähigkeiten der Schüler abhängen (sog. „unbeobachtbare Heterogenität“). Daher schlussfolgerten sie, dass das Einschulungsalter wohl keinen signifikanten Effekt auf den

⁵ Da die befragten Personen dieses Datensatzes folglich zwischen 1966 und 1980 in die Grundschule eintraten, wird hier noch zwischen Ost- und Westdeutschland unterschieden (vgl. FERTIG; KLUVE 2005, 8).

Bildungserfolg, weder hinsichtlich der Klassenwiederholungen noch hinsichtlich des Schulabschlusses, hat (vgl. ebd., 25f.). Es macht also keinen Unterschied aus, ob Kinder mit sechs oder mit sieben Jahren eingeschult werden. Jedoch wiesen sie darauf hin, dass dieses eine Jahr später, in Bezug auf die Beteiligung auf dem Arbeitsmarkt und die damit verbundenen staatlichen Steuergelder und vielem mehr, sehr viel breitere Auswirkungen haben kann (vgl. ebd., 27). Sie plädierten daher abschließend dafür, dass keine Kinder vom Schulbesuch zurückgestellt werden sollten – ausgenommen derer, die dem Unterricht voraussichtlich nicht folgen werden können (vgl. ebd., 27).

BELLENBERG führte in Nordrhein-Westfalen im Jahre 1996 eine Studie durch mit dem Ziel, die Bildungsverläufe von Schülerinnen und Schülern rückblickend zu untersuchen. Die Datenerhebung erfolgte mittels einer schriftlichen Befragung⁶, an der etwa 2400 Schüler, die im Schuljahr 1995/96 eine 13. Klasse eines Gymnasiums beziehungsweise eine 10. Klasse einer Haupt-, Real- oder Sonderschule besuchten, teilnahmen (vgl. BELLENBERG 1999, 24). Die Ergebnisse zeigten, dass die vom Schulbesuch zurückgestellten Kinder prozentual häufiger eine niedrigqualifiziertere Schulform in der Sekundarstufe I besuchten und weniger häufig eine höher qualifizierte (in absteigender Reihenfolge: Gymnasium, Realschule, Gesamtschule, Hauptschule, Sonderschule für Lernbehinderte) (vgl. ebd., 47). Jedoch waren die absoluten Fallzahlen hier deutlich geringer als die der Gesamtstichprobe, da einige der Schüler zu Beginn ihrer Schullaufbahn eine Schule im Ausland besuchten und daher nicht in diese Auswertung mit aufgenommen werden konnten (vgl. ebd., 35 f.). Beispielsweise belief sich die absolute Zahl der Zurückgestellten an Gymnasien auf nur 13 Schülerinnen und Schüler. BELLENBERG kam zu dem Ergebnis, dass insgesamt die vom Schulbesuch zurückgestellten Schüler in ihrer späteren Schullaufbahn nicht an den Leistungsdurchschnitt herankamen. Sie stellte aufgrund dessen die Vermutung auf, dass *„die Zurückstellung vom Schulbesuch häufig ein Indiz für eine eher geringere Leistungsfähigkeit während der gesamten späteren Schullaufbahn“* (ebd., 269) ist. Weiter kam sie zu dem Ergebnis, dass eine Zurückstellung dazu führt, dass sowohl in der Grundschule als auch in der Sekundarstufe I weniger häufig Klassen

⁶ Nach der Durchführung des Pretests wurde beschlossen, dass die Daten der Sonderschüler nicht durch die schriftliche Befragung, sondern über die sogenannten Schülerstammbblätter der Schüler erhoben werden sollen (vgl. BELLENBERG 1999, 22).

wiederholt werden müssen. Von einer Zurückstellung vom Schulbesuch waren Jungen häufiger betroffen als Mädchen (vgl. ebd., 176).

Die in Hamburg durchgeführte Studie *„Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung“* (kurz: LAU-Studie) bezog alle Schülerinnen und Schüler Hamburgs mit ein, die im Schuljahr 1996/97 eine fünfte Klasse besuchten. Im Abstand von zwei Jahren wurde der jeweils erreichte Lernstand, die Lernentwicklung und die schulbezogenen Einstellungen dieser Schüler erhoben. Die Auswertung der ersten Datenerhebung, als die Schüler die fünfte Klasse besuchten (LAU 5), stand unter anderem auch unter folgender Zielsetzung: *„Welche Bedeutung haben Entscheidungen wie die frühzeitige oder späte Einschulung und das Überspringen oder Wiederholen einer Grundschulklasse für die Leistungsaspekte und Einstellungen der Kinder?“* (GÄNSFUß; LEHMANN; PEEK 1997, 3). Insgesamt waren rund 13000 Schüler an Gymnasien, Gesamt-, Haupt-, Real- und Sonderschulen beteiligt (vgl. ebd., 6). Nur ein kleiner Prozentsatz der Fünftklässler konnte nicht miteinbezogen werden: Die erst kürzlich Hinzugezogenen, die keine Grundschule in Hamburg besucht hatten. Für die Datenerhebung wurden verschiedene Schulleistungstests und Fragebögen eingesetzt. Der Vergleich der Testergebnisse zwischen den regulär, vorzeitig und verspätet eingeschulten Kindern⁷ zeigte, dass die vom Schulbesuch zurückgestellten Kinder im Durchschnitt die leistungsschwächste Gruppe ausmachte (vgl. ebd., 44). Jedoch lag die durchschnittliche Rate an Klassenwiederholungen unter dem allgemeinen Durchschnitt und keines dieser Kinder musste während der Grundschulzeit zweimal eine Klasse wiederholen. Eine differenziertere Analyse der Ergebnisse zeigte zudem, dass die zurückgestellten Kinder ohne Klassenwiederholungen leistungsmäßig besser abschnitten, als die regulär Eingeschulten mit einer Klassenwiederholung. Die Leistungen der Zurückgestellten mit einer Klassenwiederholung und die der regulär Eingeschulten mit zwei Klassenwiederholungen unterschieden sich kaum voneinander (vgl. ebd., 45). Aus diesen Ergebnissen ließe sich mutmaßen, *„daß[sic!] die Entscheidung für eine Zurückstellung sachgerecht sein kann, wenn sie an die Stelle späterer Klassenwiederholungen tritt“* (ebd., 45).

⁷ Der Stichtag in Hamburg war zu dieser Zeit auf den 30. Juni festgelegt. Als vorzeitig eingeschult galten alle Kinder, die zwischen dem 1. Juli und dem 31. Dezember des laufenden Jahres sechs Jahr alt wurden; Zurückstellungen waren um ein oder zwei Jahre möglich (vgl. GÄNSFUß; LEHMANN; PEEK 1997, 43).

Eine jüngere Untersuchung bezog sich auf die Schuleingangsuntersuchungen der Jahre 2006 und 2007 in Brandenburg. Bei diesen Untersuchungen in Brandenburg wurden vier Dimensionen in den Blick gefasst: die kognitive, sozial-emotionale und motorische Entwicklung der Kinder sowie der Gesundheitszustand (vgl. HORSTSCHRÄER; MÜHLER 2010, 4). Hauptanliegen dieser Studie war es herauszufinden, aus welchen Gründen Kinder eine Schulempfehlung erhalten beziehungsweise aus welchen Gründen eine Zurückstellung vom Schulbesuch empfohlen wird. Zudem wurde aber auch untersucht, wie sich die zurückgestellten Kinder in dem Jahr der Zurückstellung weiterentwickelten, also welche Auswirkungen eine Zurückstellung auf den Entwicklungsstand der Kinder hatte. Aus diesem Grund sollen auch hier die Ergebnisse dieser Studie einen Platz finden. Die vom Schulbesuch zurückgestellten Kinder nahmen im Folgejahr zum zweiten Mal an der Schuleingangsuntersuchung teil, sodass ein Vergleich zwischen beiden Untersuchungen gezogen werden konnte. In diesem Falle waren es rund 1900 Datensätze von Kindern, die einmal im Jahr 2006 und ein zweites Mal im Jahr 2007 an der Untersuchung teilnahmen (vgl. ebd., 6 f.). Aus den Ergebnissen ging hervor, dass die Kinder im Folgejahr in allen vier Dimensionen sich verbesserten, also deutlich aufholten. Trotzdem bestand insgesamt noch eine höhere Wahrscheinlichkeit an Entwicklungsverzögerungen im Vergleich zu den Kindern, die keine Empfehlung zur Zurückstellung erhielten (vgl. ebd., 15). Die vergleichsweise jüngeren Kinder unter den Zurückgestellten (bei einem jüngeren Alter zeigten die Ergebnisse, dass die Wahrscheinlichkeit einer Zurückstellung größer ist) holten in diesem Jahr sehr deutlich auf – mehr als die Gruppe der Älteren. HORSTSCHRÄER und MÜHLER kamen zu dem Schluss, dass die zurückgestellten Kinder zwar immer noch einen unterdurchschnittlichen Entwicklungsstand aufzeigten, jedoch holten alle in diesem Jahr in verschiedenen Entwicklungsbereichen auf. Gerade jüngere Kinder machten in diesem zusätzlichen Jahr große Entwicklungsschritte (vgl. ebd., 17). Eine Zurückstellung gibt den Kindern also Zeit, sich noch weiterzuentwickeln.

Bei all diesen Studien sollte die grundsätzliche Problematik des Übertrags mathematischer Berechnungen auf soziale Phänomene nicht vergessen werden: Es lässt sich aufgrund der Ergebnisse auf keine belegbaren, kausalen Zusammenhänge schließen, sondern es können lediglich Hypothesen generiert werden. Die Gründe für das Zustandekommen einzelner Ergebnisse lassen sich nicht beobachten. Außerdem bleibt immer die Frage offen, was ohne eine Zurückstellung vom Schulbesuch geschehen wäre

– ob die Kinder die schulischen Anforderungen anders (besser / schlechter / gleich) gemeistert hätten.

2.4.2. Mögliche Zusammenhänge und Schlussfolgerungen für die Grundschulförderklasse

Allen Studien gemeinsam ist die Schlussfolgerung, dass die vom Schulbesuch zurückgestellten Kinder in ihrer weiteren Schullaufbahn im Vergleich zu den regulär eingeschulten Kindern durchschnittlich schlechtere Leistungen zeigen. Trotzdem nützt ihnen quasi die Zurückstellung in Bezug auf ihre Schulleistungen dahingehend, dass sie später weniger häufig eine Klasse wiederholen müssen. Da in Baden-Württemberg (noch) keine Studien über die Wirkung von Grundschulförderklassen vorliegen, lässt sich natürlich empirisch nicht ausmachen, wie sehr die Schüler von dem Besuch einer Grundschulförderklasse profitieren oder ob sie ohne eine Grundschulförderklasse besucht zu haben, im ersten Schuljahr scheitern würden. Die oben aufgeführten Studien untersuchen zwar Zusammenhänge zwischen dem Zeitpunkt der Einschulung und dem schulischen Erfolg, jedoch liegen allen Daten aus anderen Bundesländern zugrunde. Außerdem ist zumeist nicht bekannt, unter welchen Förderbedingungen und in welcher vorschulischen Einrichtung die Kinder das Jahr der Zurückstellung verbrachten. Dies ist mit Sicherheit nicht außer Acht zu lassen; GRANZER beispielsweise hält Zurückstellungen dann für sinnvoll, *„wenn gleichzeitig gezielt Maßnahmen ergriffen werden, um z.B. Kinder mit Entwicklungsverzögerungen individuell oder sonderpädagogisch zu betreuen“* (GRANZER 2005, 12). Ohne spezielle Fördermaßnahmen hätte ihrer Meinung nach eine Zurückstellung keine Rechtfertigung. Eine entgegengesetzte Position nimmt RICHTER ein, indem sie formuliert, dass *„gerade bei Kindern mit Entwicklungsrückständen (...) eine Verschiebung der Einschulung keine positiven Effekte“* (RICHTER 1999, 8) hervorruft. Auch ROBBACH ist der Meinung, dass Zurückstellungen nicht zu besseren Leistungen, sondern zu älteren Schülern führen. Allerdings sieht er in einer Einschulung aller Kinder ohne jegliche Maßnahmen auch keine Lösung (vgl. ROBBACH 2001, 171). Für die Frage nach dem Sinn oder der Wirksamkeit von Zurückstellungen lassen sich keine allgemeingültigen Schlussfolgerungen ziehen. Ob ein Kind die erste Grundschulklasse gut meistern kann, hängt stark von den inhaltlichen Anforderungen, den institutionellen Voraus-

setzungen und der pädagogisch-didaktischen Arbeit und Strukturierung des Unterrichts in der jeweiligen Schule ab. Genauso haben Voraussetzungen und Faktoren auf Seiten des Schülers Einfluss darauf, wie dieser mit den schulischen Bedingungen zurecht kommt. Es ist gerade die Passung zwischen diesen und noch vielen weiteren Faktoren, die entscheidend für einen erfolgreichen Schulbesuch sind (s.o. Kapitel 2.2.). Zudem können sich die vorschulischen Erfahrungen der Kinder ebenso in der Schullaufbahn oder im Schulerfolg auswirken – zu denen auch spezielle Förderungen oder beispielsweise der Besuch einer Grundschulförderklasse zählen. Bedeutend ist sicherlich auch hier, wie passend die Förderangebote für die Kinder gestaltet sind und wie sehr sie davon profitieren können.

3. Die Grundschulförderklasse

Zu Beginn dieses Kapitels wird dargestellt, welche Leitgedanken und Ziele das MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT⁸ für die Grundschulförderklassen formuliert sowie welche formalen gesetzlichen Vorschriften für die konkrete Ausgestaltung von Grundschulförderklassen vorgegeben sind. Weiter wird auf die zahlenmäßige Entwicklung der letzten Jahre, also beispielsweise auf Schülerzahlen und Standorte eingegangen. Daran anschließend werden einige ausgewählte Aspekte in Bezug auf den Besuch einer Grundschulförderklasse kritisch diskutiert.

3.1. Leitgedanken und formale Vorgaben zu den Grundschulförderklassen

Im Jahre 1991 wurden in Baden-Württemberg mit der *Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums* die „allgemeinen Schulkindergärten“ umbenannt in „Grundschulförderklassen“ (vgl. Rux 2012, 710). In diesen Förderklassen sollen, laut § 5a des *Schulgesetzes für Baden-Württemberg*, die vom Schulbesuch zurückgestellten Kinder auf den Besuch der Grundschule vorbereitet werden, sodass eine Aufnahme in die Grundschule möglich wird (vgl. ebd., 680). Wann und warum Kinder vom Schulbesuch zurückgestellt werden können, wurde bereits erläutert (s.o. Kapitel 2.3.1.). Im Schulgesetz wird nicht verpflichtend vorgeschrieben, in welcher pädagogischen Einrichtung die Kinder dieses Jahr der Zurückstellung verbringen sollen. Eine mögliche Option für die zurückgestellten Kinder in Baden-Württemberg stellt der Besuch einer Grundschulförderklasse dar.

Die öffentlichen Grundschulförderklassen sind zwar immer örtlich und räumlich an Grundschulen angegliedert, aber in organisatorischen und pädagogischen Belangen sind sie eigenständige, vorschulische Einrichtungen. Neben den öffentlichen gibt es ebenso private Grundschulförderklassen in freier Trägerschaft.

⁸ „Das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport wird amtlich „Kultusministerium“ und „KM“ abgekürzt“ (Rux 2012, 2). Daher werden im Folgenden ebenfalls diese abkürzenden Bezeichnungen synonym verwendet.

In der *Verwaltungsvorschrift „Öffentliche Grundschulförderklassen“* vom 16.08.1991 (bzw. neu erlassen am 6.7.1998) steht geschrieben, dass eine Grundschulförderklasse dann eingerichtet werden kann, *„wenn zu erwarten ist, dass sie auf Dauer von mindestens 15 vom Schulbesuch zurückgestellten Kindern besucht wird“* (KULTUS-MINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG 2012, 398). Wo in der *Bildungsberichterstattung 2011* noch von einer durchschnittlichen Gruppengröße von 14,1 Kindern gesprochen wird, sind es im Schuljahr 2012/13 nur noch 13,2 Kinder (vgl. STATISTISCHES LANDESAMT BADEN-WÜRTTEMBERG 2013b). Die Zahlen weisen in diesem Schuljahr eine Spanne von durchschnittlich 7,5 Kindern im Landkreis Freudenstadt bis hin zu durchschnittlich 19,0 Kindern im Landkreis Heidenheim auf. Zu bemerken ist, dass bei einer sehr deutlichen Mehrheit der Einrichtungen im Schuljahr 2012/13 die durchschnittliche gewünschte Gruppengröße von 15 bis 20 Kindern nicht erreicht worden ist (vgl. Anhang Tabelle 3: Grundschulförderklassen im Schuljahr 2012/13).

Grundsätzliche Aufgabe der Grundschulförderklasse ist es, wie oben schon erwähnt, zurückgestellte Kinder auf den Besuch der Grundschule vorzubereiten beziehungsweise sie zur Grundschulfähigkeit zu führen. Es sollen dabei aber ausdrücklich keine Lerninhalte der ersten Grundschulklasse oder des Anfangsunterrichts vorweggenommen werden, sondern lediglich die Grundlagen für ein erfolgreiches, zukünftiges Lernen in der Schule geschaffen werden. Ziel ist es daher, dass mögliche *„Entwicklungsverzögerungen durch freies Spiel und gezielte Angebote im Laufe eines Schuljahres aufgeholt werden“* (MINISTERIUM FÜR KULTUS UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 1991, 3). Im Mittelpunkt sollen dabei die ganzheitliche Entwicklung und die Entfaltung der Persönlichkeit der Kinder stehen. Für eine erfolgreiche Förderung soll für jedes Kind ein eigener, individuell abgestimmter Förderplan, der je nach Entwicklung und Bedarf verändert werden kann und soll, erstellt werden. Notwendige Grundlage dafür ist die *„umfassende Kenntnis des Entwicklungsstandes der einzelnen Kinder“* (ebd., 3).

Eine besondere Bedeutung kommt in der Grundschulförderklasse dem Spiel und den Spielen zu, da es für Kinder eine adäquate Form und Möglichkeit ist, sich mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen. Es soll ein ausgewogenes Verhältnis zwischen freien Aktivitäten und strukturierten beziehungsweise vorausgeplanten Angeboten geschaffen und den Kindern ermöglicht werden. Mit der Zeit dürfen vorausgeplante, vorgegebene Angebote zunehmend mehr Raum einnehmen, um damit auch *„zielorientierte,*

aufgabenbezogene und strukturierte Lernprozesse anzuregen“ (ebd., 5). Die Lernumgebung sollte dementsprechend so gestaltet werden, dass sich die Kinder zum Spielen und Erkunden eingeladen fühlen und dazu angeregt werden.

Die Planung der Angebote in der Grundschulförderklasse sollte so viel Flexibilität zulassen, dass inhaltliche und organisatorische Aspekte den Erfordernissen der jeweiligen Gruppe angemessen angepasst werden können. Der Stundenplan legt lediglich eine zeitliche Umrahmung des Tages fest, die einzelnen Einheiten können je nach Bedarf ausgestaltet werden. Das Kultusministerium hat für die inhaltliche Ausgestaltung der pädagogischen Förderung der Kinder zehn Bildungsbereiche ausgearbeitet, die als *„Angebote für deren inhaltliche Gestaltung“* (ebd., 4) anzusehen sind. Hier wird an erster Stelle der Bereich „Spielen“ genannt. Weiter folgen unter anderem Bildungsbereiche wie „Sprache und Sprechen“, „Förderung der Wahrnehmungs- und Denkfähigkeit“ oder „Das Kind in seiner Umwelt“ (vgl. ebd., 8 ff.).

Ebenfalls von besonderer Wichtigkeit gilt in der Grundschulförderklasse der Grundsatz der Zusammenarbeit. Eine Praxis der kooperierenden Zusammenarbeit und des gegenseitigen Austausches sollte unter allen Personen und Institutionen, mit denen die Kinder in Kontakt treten, gelebt werden. Dazu können gehören: die Grundschulförderklasse, das Elternhaus, Erzieherinnen der Kindergärten oder Kindertageseinrichtungen, Lehrkräfte der Grundschule und weitere Personen pädagogischer oder therapeutischer Institutionen, die mit den Kindern arbeiten (vgl. ebd., 6 f.).

Die Förderungs- und Betreuungszeit in der Grundschulförderklasse soll für die Kinder 22 Wochenstunden betragen. Für einzelne Stunden darf die Gruppe auch geteilt werden, für mindestens 13 bis 15 Stunden soll aber eine gemeinsame Förderung stattfinden (vgl. KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG 2012, 399). Parallel dazu kann, wenn es als erforderlich angesehen wird, für zwei Stunden pro Woche eine Einzelbetreuung stattfinden. Mit einer Gesamtbetreuungszeit von 22 Stunden in der Woche werden die Kinder der Grundschulförderklasse ebenso lang wie die Erstklässler einer Grundschulklasse⁹ schulisch betreut (vgl. KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG 2013).

⁹ Gemeint ist die rein veranschlagte Unterrichtszeit ohne zusätzliche Betreuungsangebote, wie beispielsweise solche der „Verlässlichen Grundschule“. Sofern der Träger eines Angebots der „Verlässlichen Grundschule“ zustimmt, dürfen an diesem auch Kinder der Grundschulförderklasse teilnehmen (vgl. Rux 2012, 299).

Vom Schulbesuch zurückgestellte Kinder werden nicht in die Grundschulförderklasse aufgenommen, wenn „*aufgrund ihres sonderpädagogischen Förderbedarfs bei Schuleintritt voraussichtlich der Besuch der Sonderschule nach § 15 Abs. 1 SchG geeignet erscheint*“ (KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG 2012, 398). Zu erwähnen ist hier allerdings, dass diese Grenze vermutlich nicht immer eindeutig gezogen werden kann beziehungsweise, dass diese Entscheidung nicht objektiv zu treffen ist und es daher nicht eindeutig zuzuordnende „Grenzfälle“ geben kann. Letztendlich liegt die Entscheidung über den Besuch einer Grundschulförderklasse bei den Eltern – vorausgesetzt die Schule hat hier freie Plätze und muss ein Kind nicht aufgrund von Platzmangel abweisen. Die Eltern werden optimalerweise vor Schuleintritt ihres Kindes von verschiedenem pädagogischem Fachpersonal hinsichtlich einer möglichen Zurückstellungsentscheidung beziehungsweise des Förderorts ihres Kindes beraten.

3.2. Entwicklungen in den letzten Jahren

Wie es in der *Bildungsberichterstattung 2011* festgehalten ist, ließ sich innerhalb weniger Jahre ein Anstieg der Standorte von Grundschulförderklassen von 188 im Schuljahr 1990/91 auf circa 250 im Schuljahr 1995/96 beobachten. Diese Zahl hält sich seitdem relativ konstant mit nur leichten Schwankungen nach oben beziehungsweise nach unten (vgl. Anhang Tabelle 1: Grundschulförderklassen in den Schuljahren 1990/91 bis 2009/10 und Tabelle 2: Grundschulförderklassen in den Schuljahren 2001/02 bis 2012/13¹⁰). Die Gruppen- oder Klassenanzahl insgesamt an allen Standorten ist ebenfalls leicht angestiegen, allerdings nicht proportional vergleichbar mit dem Anstieg der Standortanzahlen. Dies bedeutet also, dass es seitdem nicht sehr viel mehr Grundschulförderklassen an sich gibt, sondern, dass sich die Klassen an mehreren Standorten, also an insgesamt mehr Grundschulen, verteilen. Aus den aktuellen Zahlen des STATISTISCHEN LANDESAMTS BADEN WÜRTTEMBERG lässt sich innerhalb der letzten drei Jahre bei der Anzahl der Gruppen beziehungsweise Klassen ein leicht absteigender Trend beobachten (vgl. Anhang Tabelle 2).

¹⁰ Es werden hierfür Tabellen aus zwei verschiedenen Quellen herangezogen, um eine größtmögliche Spannweite der Einschulungsjahrgänge zu erhalten: von 1990/91 bis 2012/13.

Trotz der innerhalb der letzten Jahre leicht angestiegenen Standortzahlen der Grundschulförderklassen befindet sich bei Weitem nicht an jeder Grundschule ein solches Bildungsangebot. Es ist also nicht allen Grundschulen möglich, ihren vom Schulbesuch zurückgestellten Kindern ein Förderungsjahr in einer an derselben Schule angesiedelten Grundschulförderklasse zu bieten. Auf insgesamt 2557 öffentliche und private Grundschulen im Schuljahr 2009/10 (vgl. LANDESINSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNG; STATISTISCHES LANDESAMT BADEN-WÜRTTEMBERG 2011, 70) kommen im selben Schuljahr lediglich 242 Standorte von Grundschulförderklassen. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass in diesem Schuljahr an nur weniger als jeder zehnten Grundschule eine Grundschulförderklasse vorhanden war.

Die Verteilung der Grundschulförderklassen auf ganz Baden-Württemberg ist nicht gleichmäßig. Im Regierungsbezirk Stuttgart finden sich im Schuljahr 2012/13 mit 101 Standorten die meisten Förderklassen. Mit dahingegen nur 33 ist Tübingen der Regierungsbezirk mit den wenigsten Standorten (vgl. Anhang Tabelle 3: Grundschulförderklassen im Schuljahr 2012/13). Allerdings sollten dabei nicht die unterschiedlichen Bevölkerungszahlen der Regierungsbezirke außer Acht gelassen werden.

Im Schuljahr 1990/91 wurden circa 4200 Schüler Baden-Württembergs an einer Grundschulförderklasse betreut. Nach einer deutlichen Spitze der Schülerzahl von circa 4700 Kindern im Schuljahr 1995/96, blieb die Zahl seit dem Schuljahr 2000/01 relativ konstant und schwankte leicht zwischen 4000 und 4400 Schülern. Seit dem Schuljahr 2008/09 ist die Schülerzahl durchgängig rückläufig und liegt nun bei unter 4000 Schülern im laufenden Schuljahr (vgl. Anhang Tabellen 1 und 2). Dahingegen ist die Zahl der zurückgestellten beziehungsweise spät eingeschulten Kinder seit dem Schuljahr 2008/09 relativ gleich bleibend (vgl. STATISTISCHES LANDESAMT BADEN-WÜRTTEMBERG 2013a). Von den gut 8000 zurückgestellten Kindern besuchen also weniger als die Hälfte eine Grundschulförderklasse. Zudem besagt dieses Verhältnis zwischen den rückläufigen Schülerzahlen an Grundschulförderklassen und der relativ gleich bleibenden Zahl zurückgestellter Kinder, dass in den letzten Jahren die Zahl derer Kinder, die das Jahr der Zurückstellung nicht in einer Grundschulförderklasse verbringen, am Steigen ist. Aus den Zahlen des Berichts des STATISTISCHEN LANDESAMTS lässt sich allerdings herauslesen, dass dies nicht immer im Sinne der Eltern der zurückgestellten Kinder war. Es hatten sich nicht alle dieser Kinder beziehungsweise stellvertretend deren Eltern, gegen den Besuch

einer Grundschulförderklasse entschieden: Es mussten in jedem Regierungsbezirk aufgrund von Platzmangel Kinder abgewiesen werden; insgesamt betraf dies 89 Kinder im Schuljahr 2012/13 in ganz Baden-Württemberg (vgl. Anhang Tabelle 3).

3.3. Kritische Auseinandersetzung mit ausgewählten Aspekten im Zusammenhang mit Grundschulförderklassen

Es folgt nun eine kritische Auseinandersetzung mit vier ausgewählten Aspekten, die im Zusammenhang mit Grundschulförderklassen stehen. Zuerst geht es um die Möglichkeit der Kinder, einen Zugang zu diesem Bildungsangebot zu haben. Anschließend werden mögliche Faktoren diskutiert, die eventuell die Aufnahme an eine Grundschulförderklasse beeinflussen können. Dann wird die Dauer der Förderung kritisch hinterfragt und als vierter Punkt wird auf die Bedeutung des Schulanfangs und, in Verbindung mit Grundschulförderklassen, auf die Bedeutung einer Zurückstellung für das „betroffene“ Kind eingegangen. Die Auswahl dieser verschiedenen Aspekte erfolgte subjektiv während der Auseinandersetzung mit den Grundschulförderklassen und hat nicht den Anspruch, einer Vollständigkeit gerecht zu werden.

3.3.1. Zugänglichkeit des Bildungsangebotes

Wie in Kapitel 3.2. bereits beschrieben, befindet sich bei Weitem nicht an jeder Grundschule im Lande eine räumlich angegliederte Grundschulförderklasse; es kann nicht als ein flächendeckendes Angebot bezeichnet werden. Sowohl die Statistiken für Baden-Württemberg (vgl. Anhang Tabellen 1 und 2) als auch die Aussagen von BELLENBERG weisen darauf hin, dass sich in den letzten Jahren wohl wenig in dieser Hinsicht getan hat: Sie berichtete schon 1999, bezogen auf das bundesweite Angebot an vorschulischen Fördereinrichtungen, dass *„nicht für alle Kinder Fördereinrichtungen zur Verfügung [stehen], vor allem in ländlichen Gebieten ist das Angebot lückenhaft“* (BELLENBERG 1999, 27). Häufig befinden sich auch in kleineren Ortschaften, Vororten oder Stadtteilen eigenständige Grundschulen, wodurch die Grundschüler dieser Stadtgebiete oder Wohnorte einen nicht allzu langen Weg zu ihrer Schule zurücklegen müssen. Wenn

vom Schulbesuch zurückgestellte Kinder nun dieses Unglück haben, dass an „ihrer“ Grundschule vor Ort keine Grundschulförderklasse angegliedert ist, müssten sie teilweise weite Wege auf sich nehmen, um dort hin zu gelangen und so dieses Bildungsangebot nutzen zu können. Außerdem würden sie nicht in dieselbe Schule, wie beispielsweise Freunde aus der Nachbarschaft, gehen. Würde sich die Grundschulförderklasse an der Grundschule vor Ort befinden, in der (mögliche) nicht vom Schulbesuch zurückgestellte Freunde die erste Klasse besuchen, würde der gemeinsame Schulweg als Kontaktmöglichkeit erhalten bleiben.

Doch selbst wenn es eine örtlich zugängliche Grundschulförderklasse für ein Kind gibt und der Wunsch besteht, diese zu besuchen, bedeutet das noch nicht, dass dies auch möglich gemacht werden kann: Es gab im Schuljahr 2012/13 in einigen Stadt- und Landkreisen Kinder, die wegen Platzmangel von der Grundschulförderklasse abgewiesen werden mussten (vgl. Anhang Tabelle 3). Ob diese Kinder, die nicht aufgenommen werden konnten, dann das Jahr im Kindergarten verbrachten oder dann doch direkt in die erste Klasse eingeschult wurden, ist nicht bekannt. In einem solchen Fall muss auf diagnostischer Grundlage entschieden werden, welche Kinder in die Grundschulförderklasse aufgenommen werden und wer abgelehnt werden muss. Ebenso die Abwägung, ob ein Kind nicht doch besser von Anfang an eine Förderschule besuchen sollte, spiegelt die Problematik der Aufnahmediagnostik wider.

RENGBERS plädiert dafür, dass es keine Lösung sei, solche vorschulischen Förderangebote einzuschränken oder gar komplett abzuschaffen. Im Gegenteil sieht sie in der Ausweitung vorschulischer Einrichtungen eine mögliche zukünftige Perspektive. Eine bessere Förderung und höhere Chancengleichheit würde für die Kinder *„eher durch ihre Vermehrung und verbesserte Ausstattung“* (RENGBERS 2001, 75) erreicht werden können.

3.3.2. Mögliche beeinflussende Faktoren bei der Aufnahme in eine Grundschulförderklasse

Aus welchen Gründen Kinder vom Schulbesuch zurückgestellt werden können und somit eine Grundschulförderklasse besuchen können, ist in der *Verwaltungsvorschrift* des KM BADEN-WÜRTTEMBERG und im *Schulgesetz für Baden-Württemberg* festgehalten (s.o.). Es

gibt aber möglicherweise Faktoren, die eine Zurückstellung vom Schulbesuch und damit eine Aufnahme an eine Grundschulförderklasse begünstigen könnten. MADER fand in seiner Studie, für die er Datenquellen der Einschulungsjahrgänge zwischen 1979 und 1981 heranzog, heraus, dass die Zurückstellungsquoten an Grundschulen mit angegliedertem Schulkindergarten¹¹ deutlich höher waren, als an solchen ohne (vgl. MADER 1989, 268 ff.). Dies bezog sich sowohl auf Zurückstellungen vor Schulbeginn als auch auf solche im Verlauf des ersten Schuljahres, also nachträgliche Zurückstellungen. Diesen Einfluss der Schulkindergärten auf die Entscheidung der Zurückstellung bezeichnete er als „Sogwirkung“. Er ging sogar noch einen Schritt weiter mit seiner Aussage, dass der Schulkindergarten *„als Ursache für ein ‚Selektionssyndrom‘ an den entsprechenden Schulen betrachtet werden“* (ebd., 269) könne. Als mögliche Ursachen nannte er an dieser Stelle beispielsweise

- eine *„hohe Wertschätzung des (eigenen) Schulkindergartens“* (ebd., 269)
- den *„intensiven Einsatz selektiv wirkender Schulreifetests“* (ebd., 270)
- oder eine *„häufige Anwesenheit der Schulkindergartenleiterin in den Anfangsklassen, die in diesem Zusammenhang eine selegierende diagnostisch-beratende Funktion wahrnehmen dürfte“* (ebd., 270).

Als ein weiterer Faktor stellte sich bei dieser Studie die Höhe der Klassenfrequenz in den Anfangsklassen heraus. So stiegen die Zahlen der Zurückstellungen während des ersten Grundschuljahrs mit der steigenden Klassenfrequenz der jeweiligen Anfangsklassen an (vgl. ebd., 265).

Aufgrund des anderen Bundeslandes und des schon einige Jahre zurückliegenden Zeitpunkts dieser Studie lassen sich daraus natürlich keine eindeutigen Rückschlüsse auf die Grundschulförderklassen ziehen. Dennoch sind es interessante Einblicke und Tendenzen, die vermuten lassen, dass sie sich bis zu einem gewissen Grad auch heute noch und auch im Zusammenhang mit den Grundschulförderklassen in Baden-Württemberg zeigen könnten.

¹¹ Da die Studie in Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurde, wird hier von „Schulkindergärten“ gesprochen. Diese sind dort ebenfalls an Grundschulen angegliederte Fördereinrichtungen für Kinder, die vom Schulbesuch zurückgestellt werden. Sie haben daher Ähnlichkeiten mit den Grundschulförderklassen in Baden-Württemberg.

Ebenfalls in Nordrhein-Westfalen, allerdings ein paar Jahre später (Datensätze aus den Schuljahren 1982/83 bis 1985/86), untersuchten ROBBACH und TIETZE verschiedene Faktoren hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf Integration beziehungsweise Segregation an Grundschulen. Eine dieser Segregationsebenen stellten die Zurückstellungen bei Schulbeginn dar. So untersuchten sie unter anderem die Bedeutung verschiedener Systemebenen und ihren Effekt auf die Zurückstellungsquoten in den oben genannten Jahrgängen. Wie auch bei den Untersuchungen von MADER hatte das Vorhandensein eines Schulkindergartens an der Grundschule sehr starke Auswirkungen auf die Zurückstellungsquote. Aufgrund der Ergebnisse ihrer Studie stellten die Autoren eine provokante These auf: *„Der Schulkindergarten als remediale Institution scheint sich zum Teil seine Kinder selbst zu rekrutieren“* (ROBBACH; TIETZE 1996, 160). Weiter vermuteten sie, dass umgekehrt auf Zurückstellungen eher verzichtet werden würde, wenn die Kinder für den Besuch eines Schulkindergartens sehr weite Wege auf sich nehmen müssten (vgl. ebd., 165). Als weitere Beeinflussung von Zurückstellungen ergaben sich aus ihrer Studie Effekte des Schülerinputs. Ein an den Schulen höherer Ausländeranteil sowie ein niedrigerer Leistungsstand führten zu vermehrten Zurückstellungen an den Schulen (vgl. ebd., 156). Was sich allerdings von den Ergebnissen MADERS unterscheidet, ist, dass Faktoren auf Systemebene der Klasse, wie zum Beispiel die Klassenfrequenz quasi keine Effekte auf die Zurückstellungen hatten (vgl. ebd., 158).

Nicht zu vergessen ist der Einfluss derjenigen Personen, die eine Zuweisung in die Grundschulförderklasse empfehlen und dies letztlich entscheiden. Die Auffassung, dass ein Kind noch nicht schulfähig sei, ist immer subjektiv geprägt und es lässt sich nie ganz ausschließen, ob eine andere Lehrperson dies nicht vielleicht anders entschieden hätte (vgl. RENGERS 2001, 36). Genauso ist immer in Frage gestellt, ob ein Kind in einer anderen ersten Klasse, bei einer anderen Lehrperson und in einer Schule mit anderen institutionellen Voraussetzungen, die erste Klasse nicht vielleicht meistern könnte.

3.3.3. Dauer der Förderung

Die Verweildauer in einer Grundschulförderklasse beträgt für ein Kind in der Regel ein (Schul-)Jahr. Nach diesem Jahr der Förderung wird es mit den Kindern des darauffolgenden Einschulungsjahrgangs in die erste Klasse eingeschult und durchläuft die

Grundschule wie die regulär eingeschulten Kinder „ganz normal“. Dies bedeutet, dass von vorneherein erst einmal keine weitere individuelle Förderung oder Zusatzbetreuung vorgesehen ist. Eine Studie im Bereich der Förderung benachteiligter Kinder konnte eine Verbesserung der Leistungen in den wichtigsten Schulfächern bei den geförderten Kindern beobachten. Allerdings bedurfte es dafür *„eine[r] mehrjährige[n] Förderung (...), die mit Schulbeginn nicht enden durfte, sondern weit in die Grundschule hinein fortgeführt werden musste“* (HANY 1997, 400). Fördermaßnahmen, die nur punktuell ansetzten, konnten die Leistungsunterschiede zwischen den Kindern nur unzureichend ausgleichen. Zu betonen ist hier also die Wichtigkeit einer längerfristigen Förderung von Schülern mit Förderbedarf.

Eine Möglichkeit, die einjährige Förderungsdauer in Grundschulförderklassen weiter auszudehnen, könnte darin bestehen, dass die spezifische, individuelle Förderung früher angesetzt werden würde. KAMMERMEYER spricht sich für eine *„frühzeitige vorschulische Entwicklungsförderung“* (KAMMERMEYER 1999, 33) aus, die Kindertagesstätten in die gezielte Förderung der Schulfähigkeit der Kinder miteinbezieht. Eine andere Möglichkeit wäre es, die Förderung nach der Zeit in der Grundschulförderklasse in den ersten Grundschuljahren weiter fortzusetzen. Dies würde eine intensive Kooperation zwischen Grundschulförderklasse und Grundschule sowie den Erhalt ausreichend zusätzlicher staatlicher Fördermittel voraussetzen.

3.3.4. Bedeutung des Schulanfangs für das Kind

„Der Eintritt in die Schule gehört sicher zu den wichtigsten und einschneidendsten ‚kritischen Lebensereignissen‘.“ (HELMKE 1991, 83)

„Die ersten Schulwochen sind für Kinder entscheidend, denn in dieser Zeit kann die Tür zum Lernerfolg dauerhaft geöffnet werden oder verschlossen bleiben.“ (RUF 2004, 34)

Diese beiden Zitate spiegeln die tiefgreifende Bedeutung des Schuleintritts und –anfangs für jedes Kind wider. HELMKE betont zudem, dass die Erfahrungen der Kinder zu Beginn ihrer Schulzeit ausschlaggebend für ihre weitere Selbsteinschätzung und die Entwicklung des eigenen Selbstkonzeptes sind (vgl. HELMKE 1991, 83). Die verschiedenen Aspekte und Komponenten des Selbstkonzeptes entwickeln sich aufgrund der bisherigen Erfahrungen

einer Person und seiner Auseinandersetzung mit sich selbst und seiner Umwelt (vgl. BUFF 1991, 100). Darunter gehört unter anderem die „*subjektive Überzeugung von den eigenen Kompetenzen, Anforderungssituationen bewältigen zu können*“ (ebd., 101). Die gesamte Schullaufbahn ist davon geprägt und bestimmt, dass an die Kinder immer wieder vielerlei Anforderungen verschiedener Art gestellt werden. So ist es unbestreitbar, dass das Selbstkonzept für die Schülerpersönlichkeit und damit verbunden für die Leistungsfähigkeit eines Schülers eine zentrale Rolle spielt.

Mit der Entscheidung einer Zurückstellung vom Schulbesuch vermittelt man dem Kind, dass es den schulischen Anforderungen der ersten Grundschulklasse (noch) nicht gerecht werden könne. Wenn dies „*einem Kind bereits zu Beginn seiner eigentlichen Schullaufbahn bestätigt wird, (...) kann es dies als ein Scheitern verstehen*“ (BORNGRÄBER; OSBURG 2005, 15). Auch ROßBACH und TIETZE betonen, dass eine Zurückstellungsentscheidung für den Schüler gleich der Bedeutung eines tiefgreifenden Einschnitts in seiner Schullaufbahn kommen kann. Sie argumentieren aus dem Blickwinkel, dass der Schüler durch die Zurückstellung aus der Gruppe seines Einschulungsjahrgangs herausgenommen wird, welche auch ein für ihn bedeutsamer Sozialverband ist (vgl. ROßBACH; TIETZE 1996, 1).

Die Zurückstellungen machen deutlich, dass im Schulsystem in Baden-Württemberg nicht nur bei dem nach Leistung segregierenden Übergang in die Sekundarstufe I, sondern auch schon früh in der Primarstufe Formen der Selektion zu finden sind – ein Herausnehmen oder Ausschluss der Kinder aus ihrem Einschulungsjahrgang. Diese Segregationen können zu „*nur schwer faßbaren[sic!] gesellschaftlichen Stigmatisierungen und Desintegrationstendenzen, die in einer demokratischen Gesellschaft als unerwünscht gelten müssen*“ (ebd., 19), führen. Da eine Zurückstellung vom Schulbesuch dann erfolgt, wenn erwartet wird, dass der Schüler die von schulischer Seite gestellten Anforderungen nicht erfüllen kann, gilt er somit als abweichend von dem Üblichen, von der „Norm“. Diese Entscheidung könnte folglich zu stigmatisierenden Zuschreibungen ihm gegenüber führen. Und solche wiederum „*führen zwangsläufig zu einer massiven Gefährdung bzw. Veränderung der Identität stigmatisierter Menschen*“ (SCHUMANN 2007, 80 nach CLOERKES 2001, 138). RICHTER weist darauf hin, dass auch die Meinung und das Verhalten der Eltern einen Einfluss auf die Selbstkonzeptentwicklung ihrer Kinder haben können. Sie berichtet davon, dass es die Eltern seien, die den

Schulkindergarten als Maßnahme der Stigmatisierung ihrer Kinder ansehen würden. Die Kinder reagieren darauf mit Verhaltensreaktionen und zurück bleiben Emotionen von „negativen Gefühlen“ und „Enttäuschung“ (vgl. RICHTER 1999, 13). Allerdings betont sie auch, dass bei einer Zurückstellungsentscheidung *nach* Schulbeginn, also während des ersten Schuljahres, „die negativen psychischen Auswirkungen noch größer sein [dürften], weil das Kind aus dem Klassenverband wieder ausgeschlossen wird“ (ebd., 13).

Nicht außer Acht gelassen werden sollte aber ebenso die Tatsache, dass sich auch für ein Kind, das trotz „zweifelhafter Schulfähigkeit“ regulär eingeschult und nicht vom Schulbesuch zurückgestellt wird, spezifische Auswirkungen ergeben können (vgl. ROßBACH 2001, 166). Obwohl ROßBACH emotionale Probleme betont, die aufgrund eines „nicht normalen“ Übergangs in die erste Klasse entstehen können, weist er im Gegenzug auch darauf hin, dass „eine Integration der gezielten Förderung der schwächeren Schüler in die erste Klasse diese Schüler nicht vor Frustrationen und Enttäuschungen schützt“ (ebd., 171). Auch BUFF berichtet hinsichtlich der Entwicklung des Selbstkonzepts, dass gerade für leistungsschwächere Schüler eine Segregation auch positive Effekte hervorrufen kann, da die Schüler ihre Selbstbeurteilung und Selbstwahrnehmung relativ zu ihrer Bezugsgruppe entwickeln (vgl. BUFF 1991, 101). Dies bedeutet, dass ein Kind sich selbst in einer insgesamt eher schwächeren Lerngruppe leistungsmäßig als besser einschätzt, als wenn es in einer insgesamt stärkeren Lerngruppe wäre. Trotzdem oder gerade deshalb sollte die für die Kinder subjektive Bedeutung des Übergangs in die Grundschule nicht unterschätzt werden, „da von einem Scheitern oder einem erfolgreichen Übergang langfristige Auswirkungen auf die weiteren Übergänge in der Schul- und Berufskarriere der Heranwachsenden erwartet werden können (Margetts 2000)“ (TIETZE et al. 2005, 86).

4. Der aktuelle bildungspolitische Kurs in Richtung eines inklusiven Schulsystems

Der bildungspolitische Diskurs dreht sich momentan nicht nur in Baden-Württemberg, sondern auch in der gesamten Bundesrepublik, um die Infragestellung verschiedener Selektionsmechanismen im deutschen Schulsystem und damit auch um potentielle Möglichkeiten von inklusiven Ausgestaltungen. Die aktuell große Aufmerksamkeit und Bemühung, konkret etwas zu verändern, lassen sich zurückführen auf die *UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*, welche von Deutschland vor etwa sechs Jahren unterzeichnet wurde. Zuallererst soll in diesem Kapitel daher ausgeführt werden, wozu genau sich Deutschland eigentlich mit der Unterzeichnung und der rechtlichen Grundlegung der Konvention verpflichtet hat. In einem nächsten Schritt folgt eine Darstellung, wie ein inklusives Konzept, bezogen auf Unterricht, Schule und Schulsystem, theoretisch in der Praxis aussehen könnte. Weiter wird erörtert, was in Deutschland schon konkret verändert wurde und wo bereits Ansätze in Richtung eines inklusiven Schulsystems zu finden sind. Zuletzt wird versucht herauszuarbeiten, wo sich die Grundschulförderklassen vor diesem Hintergrund befinden und wie deren Situation hinsichtlich dieses bildungspolitischen Diskurses aussieht.

4.1. Ausgangspunkt Behindertenrechtskonvention

4.1.1. Wozu hat sich Deutschland mit der Unterzeichnung der Behindertenrechtskonvention verpflichtet?

Nach der Unterzeichnung im Jahre 2007 trat die *UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Convention on the Rights of Persons with Disabilities)* in Deutschland im März 2009 in Kraft. Mit dem Status eines Bundesgesetzes besteht in der gesamten Bundesrepublik eine rechtliche Verpflichtung zur politischen Umsetzung der in der Konvention genannten Forderungen und Zielsetzungen. Trotz der in Deutschland

bestehenden bildungspolitischen Kulturhoheit der Länder bezieht sich also die Gültigkeit, und damit die Verpflichtung zur Umsetzung, auf alle Bundesländer (vgl. HEIMLICH 2011, 44). Eine Möglichkeit der Rückmeldung und auch eine gewisse Kontrolle der Länder besteht durch die in Artikel 35 der Konvention festgehaltene Bestimmung bezüglich der Berichterstattungen: Eine erste Berichterstattung über die getroffenen Maßnahmen soll zwei Jahre nach Inkrafttreten erfolgen, alle weiteren in einem vierjährigen Rhythmus (vgl. DEUTSCHES INSTITUT FÜR MENSCHENRECHTE 2013, 29).

Die bildungspolitische Perspektive, die hier im Mittelpunkt stehen soll, ist nicht der einzige Ansatzpunkt der in der Konvention formulierten Zielsetzungen. Man könnte es als eine gesamtgesellschaftliche Dimension ausdrücken, auf die sich die Konvention bezieht. Prägnant drückt es die ALLIANZ DER DEUTSCHEN NICHTREGIERUNGSORGANISATIONEN ZUR UN-BEHINDERTENRECHTSKONVENTION mit ihrem Titel der sogenannten Parallelberichterstattung zur Umsetzung der Konvention in Deutschland aus: *„Für Selbstbestimmung, gleiche Rechte, Barrierefreiheit, Inklusion!“* (BRK-ALLIANZ 2013). Ein inklusives Bildungssystem ist unabdingbarer Bestandteil einer inklusiven Gesellschaft und trägt mit Sicherheit einen bedeutenden Teil dazu bei. Es steht aber nicht in der alleinigen Verantwortung des Bildungssystems, und zudem auch nicht in dessen alleiniger Macht, den Weg für einen gesellschaftlichen Inklusionsprozess zu ebnen. Aber es ist ein Beitrag, der einer neben vielen sein soll, den die Bildungspolitik leisten kann (vgl. HEIMLICH 2011, 45). In der Präambel des Vertragstextes ist festgehalten, dass die Konvention mit ihren Zielsetzungen beziehungsweise mit den Maßnahmen zu deren Umsetzungen einen *„Beitrag zur Beseitigung der tiefgreifenden sozialen Benachteiligung von Menschen mit Behinderungen leisten und ihre Teilhabe am bürgerlichen, politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Leben auf der Grundlage der Chancengleichheit fördern [soll]“* (DEUTSCHES INSTITUT FÜR MENSCHENRECHTE 2013, 4).

An dieser Stelle soll kurz erwähnt werden, warum in dieser Arbeit von *„inklusive“* Bestrebungen geschrieben wird und nicht, wie es im deutschen Vertragstext heißt, von einem *„integrativen“* Bildungssystem. Diese begrifflichen Unterschiede bezüglich der deutschen Übersetzung werden viel diskutiert, insbesondere von Vertretern verschiedener Nichtregierungsorganisationen. Während im englischen Vertragstext von einem *„inclusive education system“* die Rede ist, heißt es in der deutschen Übersetzung ein *„integratives Bildungssystem“*, was für Verwirrung und Missverständnisse sorgt. Da für

die Ratifizierung der Konvention in Deutschland die englische Fassung grundlegend war, ist die Annahme gerechtfertigt, dass sich die Bundesregierung zur Umsetzung eines „*inklusive Schulsystems*“ verpflichtet hat (vgl. HEIMLICH 2011, 45). Daher wird hier im Folgenden auch weiterhin von einem *inklusive* Schulsystem gesprochen.

Die Aussagen in *Artikel 24, Absatz (1)* der deutschen Übersetzung des Vertragstextes der Konvention richten sich indirekt an die Vertreter der Bildungspolitik:

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen (...)“
(DEUTSCHES INSTITUT FÜR MENSCHENRECHTE 2013, 18).

Um das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung, ohne Formen von Diskriminierung oder Chancenungleichheit, zu verwirklichen, hat sich also Deutschland mit der Unterzeichnung der Konvention zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems verpflichtet. Wie dies konkreter aussehen soll und was damit zusammenhängt, wird im zweiten Absatz dieses Artikels erläutert. Unter anderem ist hier festgehalten, dass keiner aufgrund seiner Behinderung vom allgemeinen Schulsystem, womit sowohl der Unterricht in der Grundschule als auch der Besuch einer weiterführenden Schule gemeint ist, ausgeschlossen werden darf. Für Menschen mit Behinderungen soll ebenso, wie für die anderen Menschen der Gemeinschaft, in der sie leben, ein Zugang zum Unterricht an einer Grundschule oder an einer Schule im Sekundarbereich I möglich sein. Hier erhalten sie zudem die individuelle Unterstützung, die für ihren Besuch einer Schule des allgemeinen Bildungswesens nötig ist. Damit dies grundsätzlich überhaupt möglich ist und auch für die betreffenden Personen erfolgreich sein kann, müssen schulische und unterrichtliche Bedingungen angepasst werden: Der Unterricht soll inklusiv sein und gegebenenfalls sollen an den Schulen angemessene Vorkehrungen getroffen werden (vgl. ebd., 18 f.). Auch die Einstellungen und (Weiter-)Bildungen der Lehrer werden nicht außer Acht gelassen, denn dieser Thematik widmet sich der *Abschnitt (4) des Artikels 24*. Bezüglich der Einstellung verpflichtet die Unterzeichnung der Konvention zur Umsetzung von Maßnahmen, wie beispielsweise der Einstellung von Lehrern mit Behinderung oder mit Kenntnissen in Blindenschrift oder Gebärdensprache. Weitergebildet werden sollen grundsätzlich alle Menschen, die im

Bildungswesen auf unterschiedlichen Ebenen tätig sind. Diese Schulungen sollen sowohl auf eine inklusive Bewusstmachung ausgerichtet sein als auch konkrete pädagogische Umsetzungsmöglichkeiten beinhalten (vgl. ebd., 19).

All diesen Leitlinien zur Umsetzung liegen die Achtung der Menschenrechte sowie die Stärkung der menschlichen Vielfalt zugrunde. Außerdem steht hinter allen Ausführungen die Zielsetzung, dass die Vertragsstaaten gewährleisten, alle *„Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen“* (ebd., 18).

Wie diese Zielsetzungen konkret bezogen auf ein inklusives Schulsystem aussehen könnten, wird im folgenden Unterkapitel dargestellt.

4.1.2. Wie könnte ein inklusives Schulsystem aussehen?

Grundsätzlich darf nicht vergessen werden, dass die Diskussionen um Inklusion und ein inklusives Bildungssystem nicht allein den sonderpädagogischen Bereich betreffen. Bei der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems sollte also nicht allein die Sonderpädagogik beteiligt sein, sondern ebenso müssen sich die Allgemeine Pädagogik und damit auch die Allgemeinen Schulen verändern (vgl. HEIMLICH 2011, 44). WOCKEN sieht dabei die Rolle der Sonderpädagogik in einer *„Ergänzung und Schwerpunktsetzung der allgemeinen Pädagogik“* (WOCKEN 2011, 8). Dies hier stellt also ein Versuch dar, aufzuzeigen, wie ein inklusives Schulsystem in der Vision aussehen könnte. *Visionär* deshalb, da ein Verständnis von Inklusion als *„ein Ideal, das immer nur in Annäherung erreicht werden kann“* (ebd., 135) zugrunde gelegt wird. Über eine Gesellschaft, ein Schulsystem oder auch eine bestimmte Schule könnte man also nie sagen, dass es „absolut inklusiv“ sei. Es lässt sich allerdings durchaus erörtern, in welchen Bereichen vorgegebene Strukturen, bestimmte Vorgaben, die pädagogische Arbeit oder auch eine grundsätzliche Einstellung und Haltung mehr oder weniger ausgeprägt einem inklusiven Gedanken entsprechen.

Auch wenn hier nun im Mittelpunkt stehen soll, wie ein inklusives Schulsystem aussehen kann, bedeutet dies nicht, dass eine isolierte Betrachtung stattfinden oder eine Grenzziehung hinter dem Bildungssystem vorgenommen werden kann. Es ist nie möglich, den gesellschaftlichen Kontext auszublenden und nicht mehr zu beachten. Denn im pädago-

gischen Sinne zielt Inklusion „auf die Schaffung netzwerkartiger Strukturen in Schule und Gesellschaft ab, die zur Unterstützung der selbstbestimmten sozialen Teilhabe aller Menschen in allen gesellschaftlichen Bereichen beitragen und Tendenzen zum Ausschluss bestimmter gesellschaftlicher Gruppen aus der Gesellschaft aktiv entgegenzutreten“ (HEIMLICH 2011, 46) sollen. Damit ist gleichzeitig ausgedrückt, dass Inklusion mehr bedeutet als die Einbeziehung von Menschen mit Behinderung. Sie verzichtet auf Unterscheidungen und Zuschreibungen dieser Art und geht stattdessen von „Menschen mit individuellen Bedürfnissen“ (ebd., 45) aus. Und individuelle Bedürfnisse hat jeder Mensch, egal welcher Nationalität, welcher gesellschaftlichen, religiösen oder ethnischen Zugehörigkeit er angehört, in welchen Bereichen er besonderen Förderbedarf benötigt und vieles mehr.

WOCKEN legt seiner Vorstellung von inklusivem Unterricht eine Leitdefinition zugrunde, die sich zwar auf das Fundament der von KLAFFI formulierten Allgemeinbildung stützt, aber zusätzlich ergänzt wird:

„Inklusiver Unterricht bedeutet,

- dass alle Kinder (...)
- sich allgemeine Bildung (...) aneignen können, und zwar
- mit aktiver pädagogischer Unterstützung“ (WOCKEN 2011, 134).

Diese drei in der Leitdefinition beinhalteten Aspekte beziehen sich direkt auf die drei von WOCKEN aufgestellten Dimensionen, die eine Inklusionspädagogik bestimmen und damit die drei Säulen des „Hauses der Vielfalt“ ausmachen: die „Vielfalt der Kinder, [die] Vielfalt des Unterrichts und [die] Vielfalt der Pädagogen“ (ebd., 112). Diese Dimensionen definiert er weiter aus durch jeweils verschiedene, den Dimensionen zugehörige Indikatoren. Er selbst versteht diese ausgearbeitete Definition als eine Art Checkliste für inklusiven Unterricht, die aber durchaus keine Vollständigkeit beansprucht (vgl. ebd., 135).

Der entscheidende Ausgangspunkt stellt die *Vielfalt der Kinder* dar und das gesamte *Haus der Vielfalt* muss dieser Kindervielfalt angepasst werden. Damit gemeint sind die anderen beiden Säulen, auf denen das Haus ruht: Es muss eine Passung „zwischen Kindern und Unterricht einerseits und Kindern und Pädagogen andererseits“ (ebd., 113) hergestellt werden. Mit der Vielfalt der Kinder sind ausdrücklich alle Kinder gemeint; keine Kinder werden aufgrund bestimmter Merkmale oder Eigenschaften ausge-

geschlossen oder gesondert und das Lernen findet nicht in durch bestimmte Zuschreibungen oder Fähigkeiten geteilten Gruppen statt (vgl. ebd., 117 ff.). WOCKEN stellt sich dies im Sinne einer Nachbarschaftsschule vor, die von allen Kindern eines Stadtteils besucht wird. Mit dieser ersten Dimension ist sogleich ausgedrückt, dass Selektions- und Separationsprozesse bezüglich der Kinder in verschiedenster Hinsicht in einer inklusiven Schule keinen Platz haben. Auf eine *„Unterscheidung von Gruppen mit verschiedenen Kindern [wird] zugunsten heterogen zusammengesetzter Gruppen verzichtet“* (HEIMLICH 2011, 47).

Diese vielfältige und heterogene Gruppe von Kindern setzt nun einen in mehrerer Hinsicht vielfältigen Unterricht voraus, was im Sinne einer *„didaktische[n] Passung“* (WOCKEN 2011, 113) zwischen Kindern und Unterricht erreicht werden soll. Im Gegensatz zu integrativen Konzepten, bei denen die Passung durch eine Anpassung der Kinder hergestellt wird, sind es in inklusiven Bildungssystemen *„die Allgemeinen Schulen (...) [, die] an die Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten aller Kinder und Jugendlichen angepasst“* (HEIMLICH 2011, 47) werden. Der Unterricht ist daher davon geprägt, dass den Kindern ein zieldifferentes und inhaltsdifferentes Lernen, vor dem Hintergrund der grundlegenden Zielsetzung der Vermittlung einer Allgemeinen Bildung, ermöglicht wird (vgl. WOCKEN 2011, 120 ff.). Dies kann nur erreicht werden, wenn man den Kindern gewisse Freiheiten zugesteht, ihre Lernprozesse individuell zu gestalten. Ein inklusiver Unterricht, der dies zulässt, ist daher geprägt von vielfältigen Methoden und Variabilität. Damit werden verschiedene Lehr- und Lernprozesse in gemeinsamen und differentiellen Lernsituationen möglich. Als weitere Indikatoren, die die Vielfalt des Unterrichts definieren, nennt WOCKEN eine Nutzung der vorhandenen räumlichen, sozialen und kulturellen Ressourcen, die Beseitigung von möglichen, das Lernen behindernden Barrieren und eine Abkehr von diskriminierenden Praxen. Außerdem ist ein inklusiver Unterricht frei von exkludierenden Selektionen aller Art, zu denen unter anderem *„Zurückstellungen bei der Einschulung“* (ebd., 129) gehören. Eine inklusive Schule ist also absolut frei von Selektionen und Exklusionen. WOCKEN räumt jedoch ein, dass es gerade in *„Übergangs- und Implementationsphasen (...) gute Gründe etwa für Zurückstellungen und Klassenwiederholungen ‚auf freiwilliger Basis‘ geben [möge]“* (ebd., 130). An der Zielsetzung einer inklusiven Schule, sich von solchen Praktiken komplett abzuwenden, ändert sich trotzdem nichts. Zuletzt fordert WOCKEN in einer inklusiven Schule die Abschaffung der

weitverbreiteten Notenzeugnisse und stattdessen eine Einführung von entwicklungsorientierten, individualisierten Leistungsbewertungen.

Doch nicht alleine der Unterricht muss vielfältig gestaltet sein, sondern die *Vielfalt der Kinder* benötigt auch eine *Vielfalt der Pädagogen*, was in einer „professionelle[n] *Passung*“ (ebd., 114) aufeinander abgestimmt wird. Es müssen dafür Personen verschiedener pädagogischer Professionen kooperativ im Team zusammenarbeiten, um den Kindern eine aktive Unterstützung bieten zu können. Dies ist nicht möglich ohne eine quantitative Erweiterung – ein Lehrer alleine kann der Vielfalt der Kinder nicht genügend gerecht werden (vgl. ebd., 131 ff.). Wie auch oben schon erwähnt, ist die inklusive Schule nicht eine von der Gesellschaft isolierte Institution, sondern sie „*versteht sich als Teil einer inklusiven Gemeinde*“ (ebd., 133). Dies hat zur Folge, dass die Schule in die verschiedenen sozialen Netzwerke der Gemeinde eingebunden werden soll und, dass hier Kooperationen verschiedener Art stattfinden sollen. Auch HEIMLICH nimmt die pädagogische Profession im Rahmen eines inklusiven Konzepts beziehungsweise innerhalb eines inklusiven Settings in den Blick. Er spricht sich allerdings für einen etwas anderen möglichen Weg aus, den man einschlagen kann: Er sieht es als unabdinglich an, dass *alle* Lehrer, also auch die der Allgemeinen Schulen, über sonderpädagogische Grundkenntnisse verfügen (vgl. HEIMLICH 2011, 52). Da dies momentan in den Lehramtsstudiengängen, ausgenommen des Sonderschullehramts, nicht genügend vorgesehen ist, benötigt es seiner Meinung nach einer Reform der Lehrerbildung. Diese könnte sich in einer „*Entwicklung eines neuen Rahmenkonzepts für eine inklusive Lehrerbildung*“ (ebd., 52) ausdrücken. Für die sich nicht mehr in der Ausbildung befindlichen Personen des pädagogischen Personals kann eine Qualifizierung durch Aus- und Weiterbildungen zu sonderpädagogischen und inklusiven Inhalten stattfinden. Eine inklusive Schule kann nur mit solchen Lehrkräften und pädagogischem Personal bestehen, welche diese (Werte-)Haltung einnehmen und in ihrer pädagogischen Arbeit Kompetenz zeigen. HEIMLICH drückt es mit dem folgenden Satz aus: „*Entscheidend für die Entwicklung inklusiver Schulen wird die Unterstützung der Lehrkräfte sein.*“ (ebd., 53)

Für eine Unterstützung der Schulen, die sich auf den Weg in Richtung einer inklusiven Schule begeben möchten, kann der *Index für Inklusion*, als Material zur inklusiven Schulentwicklung, Hilfen und Anhaltspunkte bieten. Er versteht sich nicht als eine Art inklusive Prüfung der Schulen von außen, sondern als Materialsammlung, mit deren

Hilfe Schulen ein inklusives Leitbild entwickeln oder auch das Bewusstsein ihrer Mitarbeiter schärfen können (vgl. BOBAN; HINZ 2003, 8 f.). Die Personen, die mit dem Index arbeiten, sollen dadurch selbst in eine inklusive Entwicklung kommen und eine inklusive Haltung einnehmen. Der Index bietet Anreize, um miteinander ins Gespräch zu kommen, zeigt Handlungsmöglichkeiten und Wegerichtungen auf und ist damit quasi ein Instrument zur Selbstevaluation und Selbstentwicklung. Im Gegensatz zu den Aussagen von WOCKEN, die sich darauf beziehen, wie eine inklusive Schule aussehen soll (s.o.), weisen die Dimensionen des Index darauf hin, was notwendig ist, um eine inklusive Schule zu *entwickeln*: Eine Schule muss dafür inklusive Kulturen schaffen, inklusive Strukturen etablieren und inklusive Praktiken entwickeln (vgl. ebd., 14 ff.). In einer weiteren Ausdifferenzierung dieser Dimensionen des Index finden sich durchaus einige Aspekte wieder, die auch bei WOCKEN zu finden sind und oben schon genannt wurden, wie zum Beispiel: „*die Schule nimmt alle SchülerInnen ihrer Umgebung auf*“ oder „*die Ressourcen im Umfeld der Schule sind bekannt und werden genutzt*“ (ebd., 17).

4.2. Aktuelle Ansätze in Baden-Württemberg

Mit dem 2011 erschienenen *Ersten Staatenbericht* musste Deutschland zum ersten Mal ganz konkret Stellung beziehen, welche Maßnahmen bereits ergriffen wurden seit der Unterzeichnung der *UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* und der damit einhergehenden Selbstverpflichtung zur Entwicklung eines inklusiven Schulsystems. In Deutschland herrscht insgesamt bereits über viele Jahre hinweg ein gegliedertes Schulsystem vor, welches europaweit nicht gerade die Position eines „inklusive Vorreiters“ einnehmen könnte. Vor allem aber die weite Ausdifferenzierung der verschiedenen Sonderschulen findet sich in solchem Maße kaum in anderen europäischen Ländern wieder (vgl. HEIMLICH 2011, 44). Die Ausgangssituation der inklusiven Schulentwicklung sieht also wie folgt aus, dass bislang nur circa 20% der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Allgemeine Schule besuchen. Vor allem die Vertreter der Bildungspolitik stehen seit dem Inkrafttreten und der rechtlichen Grundlegung der Konvention unter besonderem Handlungsdruck, da berechtigterweise in Frage gestellt ist, ob es „*nach der BRK [Behindertenrechtskonvention] überhaupt noch ein gegliedertes Schulwesen geben könne*“ (WOCKEN

2011, 109). Anders ausgedrückt: In Deutschland hat ein inklusives Konzept hinsichtlich des Bildungswesens noch weitgehend den Status eines Zukunftsentwurfes (vgl. HEIMLICH 2011, 47).

Das BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES schreibt in seiner Stellungnahme auf die Bildung bezogen weniger von bereits konkret getroffenen Maßnahmen, sondern mehr von herausgearbeiteten Zielsetzungen und Umsetzungen, die in Planung sind oder sein sollen. Gesetzlich festgelegt ist in Deutschland, dass grundsätzlich *alle* Kinder ein Recht auf Bildung haben. Zudem wird berichtet, dass schon jetzt „*alle Schulgesetze der Länder das gemeinsame Lernen von behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern*“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES 2011, 52) vorsehen. Unter welchen Rahmenbedingungen und mittels welcher Konzepte dies jeweils geschieht, wird nicht im Detail beschrieben. Daher lässt sich auf der Grundlage des Berichts auch nicht erörtern, inwieweit diese tatsächlich einem inklusiven Gedanken entsprechen. Die Länder befinden sich größtenteils wohl eher noch auf dem Weg dorthin, indem sie aktuell dabei sind, Bestandsaufnahmen vorzunehmen und Konzepte zu erarbeiten (vgl. ebd., 52). Unterstützende Funktionen sollen dabei beispielsweise Modellprojekte oder Schulversuche einnehmen und die Überlegungen sollen grundsätzlich mit der Zivilgesellschaft abgestimmt werden.

Die Zivilgesellschaft, bestehend aus verschiedenen Nichtregierungsorganisationen und Verbänden, drückt mit ihrem *Ersten Parallelbericht* ihre eigene Sichtweise zum Stand der Umsetzung der Behindertenrechtskonvention in Deutschland aus. Zudem formulieren sie hier aus ihrer Sicht notwendige Änderungen und Maßnahmen. An der staatlichen Stellungnahme Deutschlands kritisieren sie hauptsächlich, dass dieser Bericht „*keine menschenrechtlich begründete Bestandsaufnahme der Umsetzung der Konvention im Berichtszeitraum darstellt, sondern lediglich aus einer Erläuterung der gesetzlichen Lage in der Bundesrepublik besteht*“ (BRK-ALLIANZ 2013, 6). Es fehlen einigen, im Bericht erwähnten Maßnahmen konkrete und verbindliche Zielsetzungen sowie ein zeitlich aufgestellter Rahmen für die Umsetzung. So heißt es im Staatenbericht beispielsweise, dass „*Empfehlungen (...) fortgeschrieben*“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES 2011, 53) werden würden oder dass Aspekte, wie beispielsweise die Bewusstseinsbildung der Öffentlichkeit „*von besonderer Bedeutung*“ (ebd., 53) seien. In Deutschland fehle ein bundesweites Gesamtkonzept für eine inklusive Schulbildung und es fehle für

die Unterstützung einer inklusiven Schulentwicklung ausreichend personelle, räumliche und finanzielle Ressourcen von Regierungsseite. So steht auch beispielsweise immer noch in den meisten Bundesländern der Zugang von Schülern mit besonderem Förderbedarf zu einer Regelschule „unter dem gesetzlichen Vorbehalt, dass besondere personelle, organisatorische und sächliche Voraussetzungen vorhanden sind“ (BRK-ALLIANZ 2013, 44). Ohne solche Voraussetzungen würde jedoch die Bildungsqualität für diese Schüler stark in Mitleidenschaft gezogen werden; ein bloßes Zugangsrecht könnte noch nicht alle Probleme lösen. Insgesamt kritisiert die Zivilgesellschaft eine bisher fehlende oder nur unzureichende inhaltliche Umsetzung der Konvention in Deutschland (vgl. ebd., 4).

Hinsichtlich der Lehrerbildung wird im *Parallelbericht* eine „Verbindung allgemeiner und sonderpädagogischer Fachlichkeit in Ausbildung und Schulpraxis“ (ebd., 50) gefordert. Auch im Staatenbericht wird es als eine Zielsetzung formuliert, die Lehrkräfte aller verschiedenen Schularten dahingehend aus- und weiterzubilden, dass sie für gemeinsamen Unterricht und eine heterogene Schülerschaft über die nötigen Kompetenzen verfügen (vgl. BUNDEMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES 2011, 53). Gerade in Baden-Württemberg wird aktuell bezüglich der Hochschulausbildung der Lehrkräfte viel diskutiert. So liegen bereits Vorschläge vor, die in allen Lehramtsstudiengängen sonderpädagogische Inhalte vorsehen, was grundsätzlich in genau diese geforderte Richtung geht. Jedoch sind diese Vorschläge momentan noch nicht genügend ausgereift und lassen noch viele Fragen offen oder werfen neue auf (vgl. FAKULTÄTSVORSTAND DER FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK DER PH LUDWIGSBURG 2013, 2). Der im März dieses Jahres beschlossene Umzug der Fakultät für Sonderpädagogik nach Ludwigsburg, wo das Studium der anderen Lehrämter der Pädagogischen Hochschule stattfindet, kann durch die räumliche Nähe neue Möglichkeiten einer inklusiven Lehrerbildung eröffnen. Trotz der inklusiven Perspektive des Beschlusses dieses Umzugs bedeutet dies nicht, dass dieser einvernehmlich nur Vorteile mit sich bringen wird, wie in der *Stellungnahme* des FAKULTÄTSVORSTANDS ausgeführt wird (vgl. ebd., 1 f.). Die Unterstützung und (Weiter-)Bildung der Lehrkräfte sind entscheidende Faktoren für eine inklusive schulische Weiterentwicklung (s.o. Kapitel 4.1.2.). Jedoch dürften genauso die von der Politik festgelegten Rahmenbedingungen und Vorgaben von Bedeutung sein, die den Schulen Möglichkeiten eröffnen oder verwehren können. Als Beispiel dafür sind die verschiedenen, in Baden-Württem-

berg vorhandenen Schulen in freier Trägerschaft zu nennen, welche sich nicht in einem solchen Maß an den bildungspolitischen Vorgaben orientieren müssen. Daher können sie beispielsweise über verschiedene Strukturen ihrer Schule, Aspekte des Unterrichts oder die personelle Versorgung selbstständiger und freier entscheiden. Einige solcher Schulen arbeiten in inklusiver Hinsicht sicherlich *„fortschrittlicher und flexibler als die staatlichen Schulen“* (BRK-ALLIANZ 2013, 45).

Das gesetzte Ziel der Teilhabe von Menschen mit besonderem Förderbedarf soll sich grundlegend auf das Prinzip der Chancengleichheit stützen (vgl. DEUTSCHES INSTITUT FÜR MENSCHENRECHTE 2013, 4). Wie fair und gerecht es im deutschen Bildungssystem zugeht, will der *Chancenspiegel 2013* durch einen Datenvergleich der Schuljahre 2009/10 und 2011/12 erörtern. Eine der dafür betrachteten Dimensionen ist die sogenannte „Integrationskraft“ eines Schulsystems, welche jeweils die Anteile der inklusiven und exklusiven Beschulung von Kindern mit besonderem Förderbedarf in den Blick nimmt (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG u.a. 2013, 35 f.). Durch einen Vergleich der Bundesländer lässt sich aufzeigen, wo Baden-Württemberg momentan im bundesweiten Vergleich steht, also in welchem Maße Baden-Württembergs Schulen momentan inklusiv arbeiten. Hinsichtlich des Inklusionsanteils gehört Baden-Württemberg zu der mittleren Ländergruppe, bei der durchschnittlich 26 Prozent der Schüler mit besonderem Förderbedarf an allgemeinen Schulen unterrichtet werden. In anderen Bundesländern, zum Beispiel in Berlin und Brandenburg, beläuft sich dieser Anteil bereits auf knapp 50 Prozent, was für Deutschland die Spitze des Inklusionsanteils darstellt (vgl. ebd., 43). Im *Chancenspiegel* liegt außerdem ein Augenmerk auf der Entwicklung und Ausweitung von Ganztagsschulen. Der Anteil an Schülern am Ganztagsschulbetrieb zählt auch zu den Aspekten der Integrationskraft eines Schulsystems, da Ganztagsschulen *„als ein Moment schulischer Sozial- und Systemintegration begriffen werden“* (ebd., 125) können. Diese Funktion von Ganztagsschulen wird damit begründet, dass die zeitliche Ausdehnung mehr Möglichkeiten zulässt, indem *„spezifische Erfahrungssettings bereitgestellt werden können, die auch die Einbindung anderer gesellschaftlicher Enkulturationsangebote berücksichtigen“* (ebd., 35). In Baden-Württemberg besuchen im bundesweiten Vergleich prozentual eher weniger Schüler eine Ganztagsschule; Baden-Württemberg gehört auch zu den Ländern mit einem insgesamt eher niedrigen Anteil von Ganztagsbetrieben an allen Schulen (vgl. ebd., 52 f.).

Doch abgesehen von den Entwicklungen der Ganztagschulen unternimmt Baden-Württemberg durchaus auch anderweitig Versuche, ein zunehmend inklusives Schulsystem zu entwickeln. So wurden beispielsweise in dem durchgeführten Modellprojekt „Schulanfang auf neuen Wegen“ verschiedene alternative Möglichkeiten der Gestaltung der Schuleingangsphase wissenschaftlich begleitet und bewertet (s.o. Kapitel 2.3.2.). Ein anderer Weg wird mit dem zunehmenden Ausbau von Gesamtschulen eingeschlagen. Im Mai dieses Jahres betont Kultusminister STOCH in seiner *Regierungserklärung zur regionalen Schulentwicklung* den zukünftigen Ausbau von Gesamtschulen, wofür sich auch schon heute bereits einige Schulen entschieden haben. Diese Abkehr von der Dreigliedrigkeit des Schulwesens spiegelt durchaus eine inklusive Tendenz wider. Jedoch ist der Hintergrund, vor dem diese Entwicklung geschieht, ein anderer: STOCH sieht die Gesamtschulen als eine Lösung, Schulen vor einer möglichen Schließung zu bewahren. Davon seien aufgrund der schwindenden Schülerzahlen vor allem ländliche Schulen und eher niederere Schulformen der Sekundarstufe I (Werkrealschulen) betroffen. In Baden-Württemberg sieht er daher das Ziel der „*Umsetzung eines Zwei-Säulen-Systems*“ (STOCH 2013, 6) mit den beiden Säulen Gesamtschule und Gymnasium. Die Gefahr bei einer solchen Umsetzung besteht unweigerlich darin, dass sich die Gesamtschulen hin zu sogenannten „Restschulen“ entwickeln könnten.

4.3. Die Situation der Grundschulförderklassen vor diesem Hintergrund

Laut dem *Schulgesetz für Baden-Württemberg* ist in Deutschland die „*Grundschule (...)* die gemeinsame Grundstufe des Schulwesens“ (RUX 2012, 680). Schon die Tatsache, dass einige Schüler mit spezifischen Förderbedürfnissen eventuell nicht eine Grundschule, sondern eine bestimmte Sonderschule besuchen, widerspricht dieser grundsätzlichen Auffassung. In einer gemeinsamen Grundstufe könnte man davon ausgehen, dass keine Kinder ausgeschlossen werden und daher keine selektiven Praktiken vorherrschen. Doch auch abgesehen von dem parallelen Sonderschulsystem lässt sich nicht behaupten, dass eine Grundschule frei von Selektionen ist: Bei Zurückstellungen und vorzeitigen Einschulungen „*handelt es sich um eine in unser Schulsystem eingebaute Selektivität aus dem über das Lebensjahr definierten Einschulungsjahrgangs heraus*“ (ROßBACH 2001, 145). Für die Grundschulförderklasse bedeutet dies, dass sie dem inklusiven Gedanken einer

„Vielfalt der Kinder“ definitiv nicht entsprechen kann. Die Kinder, die eine Grundschulförderklasse besuchen, werden vor ihrem Schuleintritt ausgewählt und daher von eben diesem Einschulungsjahrgang separiert. Doch gerade zu Beginn der Grundschule herrscht unter den Schulanfängern immer eine sehr breite Streuung an individuellen Lernvoraussetzungen, welche von verschiedensten Faktoren beeinflusst sind und sich nie vermeiden lassen würden. Ein Unterricht in der ersten Grundschulklasse, der alle Kinder nach ihrem eigenen, individuellen Bedarf fordert und fördert, muss sich also immer diesen Unterschieden anpassen und versuchen, diesen gerecht zu werden. Bezüglich der Grundschulförderklassen stellt sich die Frage, wozu es trotz dieser ohnehin schon großen Unterschiede einer zusätzlichen Auswahl der Kinder und deren Separierung bei Schulbeginn von den übrigen Schulanfängern bedarf. Nicht nur für die betroffenen Kinder selbst kann diese Aussortierung negativ belastet sein; auch für die Klasse der regulären Schulanfänger fehlen die *„Vorteile einer integrativen Arbeit in einer heterogenen Lerngruppe“* (BARTHEL 2003, 31).

Andererseits haben die Kinder in einer Grundschulförderklasse *„ein Jahr mehr Zeit, sich geistig, seelisch und körperlich zu entwickeln“* (RENGBERS 2001, 34). Ihnen steht damit ein längerer Zeitraum für ihre individuellen Entwicklungsprozesse zu sowie die Möglichkeit, vorhandene Lernrückstände aufzuholen. Durch individuelle Fördermaßnahmen und verschieden gestaltete, gemeinsame Lernsituationen werden die schulischen Arbeitsweisen schrittweise an die Kinder herangetragen und so der Schulbesuch vorbereitet. Der Unterricht in der Grundschulförderklasse ist nicht dem Erreichen der Lernziele der ersten Klasse unterworfen und kann dadurch freier gestaltet werden. Außerdem sind individuellere und intensivere Betreuungen einzelner Kinder möglich und damit auch eine sehr spezialisierte Förderung durch vielfältige Maßnahmen. Die Kinder sind noch frei von dem Zwang, bestimmte, vorgegebene Lernziele zu erreichen und damit noch keinem solchen Lernstress ausgeliefert. Es lassen sich bei der Unterrichtsgestaltung also einige Aspekte wiederfinden, die in Richtung eines vielfältigen Unterrichts tendieren: Den Schülern wird in der Grundschulförderklasse ein sehr individualisiertes Lernen mit unterschiedlichen Inhalten, auf unterschiedlichen Wegen und in ihrem eigenen Tempo, ermöglicht. Vor dem Hintergrund der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems in Deutschland befinden sich die Grundschulförderklassen in der konflikthafter Situation, dass sie zwar der geforderten individuellen und spezialisierten Förderung der Kinder

gerecht werden können, nicht aber der Vielfalt der Kinder und dem geforderten Fehlen selektiver Praktiken.

Einige Autoren formulieren Lösungsvorschläge wie beispielsweise ein jahrgangsübergreifender Anfangsunterricht oder die Einrichtung einer flexiblen Schuleingangsstufe. Es ist aber nicht so, dass dies eine Art Königsweg sei, der von allen einvernehmlich begrüßt wird. Es ist beispielsweise infrage zu stellen, ob bei solchen Unterrichtsorganisationen mögliche Entwicklungsverzögerungen und Leistungsrückstände adäquat aufgearbeitet werden können. Eine optimale innere Differenzierung ist nicht unbedingt gleichzusetzen mit einer optimalen Förderung und Fördermöglichkeit für die Kinder (vgl. FÜSSENICH; SANDFUCHS 2004, 28). RICHTER sieht eine mögliche Lösung in einer Arbeit im Teamteaching an den Schulen (vgl. RICHTER 1999, 24). Lösungsideen solcher Art können kaum ohne eine Änderung der bildungspolitischen Vorgaben umgesetzt werden.

Angelehnt an die Konzepte integrativer und inklusiver Bildungsangebote von HEIMLICH wären die Grundschulförderklassen wohl eher dem Konzept der Integration zuzuordnen. Durch die Auswahl der Kinder entsprechen sie weniger dem Konzept der Inklusion, welches von einem grundsätzlichen „*Verzicht auf Separation*“ (HEIMLICH 2011, 46) ausgeht. Die Ausgestaltung und die Arbeitsweisen im Unterricht dagegen tendieren wohl mehr in Richtung eines inklusiven Gedankens, als es in vielen Klassen der Regelschulen der Fall sein dürfte. Da das Schulsystem in Deutschland, zumindest momentan noch, eine selektive Architektur aufweist und darauf ausgerichtet ist, möglichst homogene Lerngruppen zu bilden, erscheinen Grundschulförderklassen als eine notwendige und gute Lösung. Für die Etablierung eines stärker inklusiven Schulsystems sind bildungspolitische Maßnahmen unabdinglich. Ohne zusätzliche personelle und materielle Ressourcen können nur schwer große Veränderungen stattfinden. Das Schulsystem und die Sichtweise der Menschen müssen aber zuerst von dem Gedanken abkommen, in der Bildung homogener Lerngruppen ein Ideal zu sehen und stärker das individualisierte Lernen in das Blickfeld rücken. Eine Bewusstmachung unter den Lehrpersonen ist bereits auf dem Weg; eine Bewusstmachung in gesellschaftlichem Ausmaß unter *allen* Personen muss noch weiter reifen. Die Bildungspolitik hat es sich mittlerweile zwar auch zum Thema gemacht, es fehlen aber noch konkrete Ansätze zur Umsetzung.

5. Studie: Eine Befragung ehemaliger Schülerinnen und Schüler einer Grundschulförderklasse zu ihren Erfahrungen und subjektiven Selbst-einschätzungen im Zusammenhang mit dem Bildungsangebot Grund-schulförderklasse

Unter welchen Hauptfragestellungen diese Studie steht und welche Zielsetzung sie verfolgt wird zu Beginn dieses Kapitels erläutert. Es folgen theoretische Hintergründe bezüglich der Methode der Datenerhebung der Studie und Hintergründe über verschiedene Besonderheiten, welche bei Befragungen von Kindern und auch allgemein bei der Kindheitsforschung zu beachten sind. Da die Kinder hier nicht nur von Erfahrungen berichten, sondern auch quasi eine Selbstbeurteilung vornehmen, wird kurz auf die Entwicklung der Selbsteinschätzung bei Kindern eingegangen. Im nächsten Unterkapitel geht es um die ganz konkreten Rahmenbedingungen dieser Studie sowie um die Begründung der gewählten Methoden. Schließlich folgen die Datenauswertung und die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse.

5.1. Zentrale Fragestellungen und Zielsetzungen

Anliegen dieser Studie ist es, speziell die Sicht der Kinder in den Mittelpunkt zu stellen und nach der subjektiven Einschätzung der Kinder zu fragen. Die Kinder sind dabei selbst die Handelnden und die Experten ihrer eigenen Erfahrungen. Gerade bei Studien über bestimmte Bildungsangebote werden häufig verschiedene Testverfahren eingesetzt und die Ergebnisse daraufhin interpretiert. Hier dagegen dürfen die Kinder selbst über ihre Erlebnisse und Ansichten berichten und sich selbst und ihre Lernerfahrungen einschätzen und beurteilen. Trotzdem stellen Auswertung und Diskussion der Ergebnisse natürlich ein Versuch dar, aus Erwachsenenperspektive die kindlichen Aussagen zu interpretieren. Dabei sei immer in Frage gestellt, ob *„die Sichtweisen und Bedeutungssysteme von Kindern aus der Perspektive erwachsener Deutungsgewohnheiten und Relevanzsysteme überhaupt angemessen (...) [interpretiert werden] können“* (HEINZEL

2010, 712). Doch gerade vor dem Hintergrund der Zurückstellungen vom Schulbesuch erscheint es mir wichtig, die Kinder selbst zu Wort kommen zu lassen. Einige Autoren berichten von tiefgreifenden Auswirkungen auf die Persönlichkeit eines Kindes bei einer Zurückstellung (s.o. Kapitel 3.3.4.); andere berichten davon, dass leistungsschwächere Kinder in eher homogenen Lerngruppen ein positiveres Selbstbild entwickeln. Solch Aussagen – und viele mehr – finden sich in der Literatur. Doch wie steht es um die Kinder, die ihre Schullaufbahn in einer Grundschulförderklasse beginnen? Es soll hier versucht werden, einen Zugang zu den subjektiven Sichtweisen der Kinder in Bezug auf ihren eigenen Besuch einer Grundschulförderklasse zu erhalten, um so etwas über ihre subjektiven Erfahrungen herauszufinden.

Diese beiden Aspekte bilden daher die zentralen Fragestellungen beziehungsweise Zielsetzungen dieser Studie:

1. Zum einen wird nach positiven oder negativen Erfahrungen der Kinder im Zusammenhang mit dem Besuch der Grundschulförderklasse gefragt. Dies könnten möglicherweise Erfahrungen von Stigmatisierungen oder Ausgrenzungen oder auch von Sicherheit oder schulischem Erfolg sein.
2. Weiter stehen die Lernerfahrungen der Kinder während dieses Jahres im Mittelpunkt beziehungsweise ihre persönliche Einschätzung der Auswirkung des Besuchs der Grundschulförderklasse auf den eigenen Lernerfolg.

Damit die Kinder besser in der Lage sein können, dies alles einzuschätzen, ist es sehr hilfreich, wenn sie über einen Vergleich der Grundschulförderklasse mit dem späteren Unterricht in den Grundschulklassen verfügen können. Daher werden hier ehemalige Schülerinnen und Schüler einer Grundschulförderklasse befragt, die aktuell eine dritte oder vierte Grundschulklasse besuchen. Nachteil dieser Entscheidung ist logischerweise, dass die Erlebnisse in der Grundschulförderklasse schon drei oder vier Jahre zurückliegen und damit vermutlich nicht mehr so sehr präsent sind. Jedoch sind die Kinder mit zunehmendem Alter auch zunehmend in der Lage, eigene Einschätzungen zu äußern und reflektierte oder bewertende Aussagen zu treffen.

5.2. Theoretische Hintergründe

5.2.1. Theoretische Hintergründe der Datenerhebung

Erst etwa seit den 1970er Jahren setzt sich der Trend zu qualitativen Forschungen und Methoden in Deutschland wieder mehr durch. MAYRING spricht in diesem Zusammenhang von einer „*qualitative[n] Wende*“ (MAYRING 2002, 9). Die davor dominierende quantitative Forschung ist geprägt von experimentellen Tests und Vermessungen mittels klar vorgegebener Standards und Vorgehensweisen (vgl. FLICK 2009, 24). Sie zielt dabei darauf ab, möglichst große Datenmengen für repräsentative Ergebnisse und Vergleiche zu analysieren und zu verwerten. Um die Untersuchung möglichst objektiv zu gestalten, werden „*die Subjektivität des Forschers ebenso wie die der untersuchten Subjekte weitgehend ausgeklammert*“ (ebd., 24). Doch genau in diesem Punkt gelangt die quantitative Forschung auch an ihre Grenzen: Die untersuchten Personen müssen sich immer mittels vorgegebener Antwortmöglichkeiten oder Kategorien äußern und kommen nicht selbst zu Wort.

Gerade die Subjektbezogenheit ist eines der Kennzeichen der qualitativen Sozialforschung. Forschungsgegenstand sind immer die Subjekte selbst, also Menschen, welche immer „*Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung sein*“ (ebd., 20) müssen. MAYRING beschreibt die Grundlagen qualitativen Denkens und qualitativer Untersuchungen mittels fünf verschiedener Postulate, die weiter in „*13 Säulen qualitativen Denkens*“ (ebd., 24) ausdifferenziert werden: Die Subjektorientierung beinhaltet die Aspekte der *Ganzheitlichkeit*, der *Historizität* und der *Problemorientierung* und steht in engem Zusammenhang mit einer Alltagsorientierung. Das Postulat der Deskription bezieht sich auf die methodischen Grundsätze der *Einzelfallbezogenheit*, der *Offenheit* und einer genauen *Kontrolle*. Der Bereich der Interpretation ist bestimmt durch ein fachliches *Vorverständnis*, das Zulassen einer *Introperspektion* und eine Auseinandersetzung im Sinne einer *Forscher-Gegenstands-Interaktion*. Der Verallgemeinerungsprozess mit den Säulen *argumentative Verallgemeinerung*, *Induktion*, *Regelbegriff* und *Quantifizierbarkeit* bildet das fünfte und letzte Postulat (vgl. ebd., 24 ff.). Aufgrund dieser 13 Säulen lässt sich die qualitative Absicherung einer Studie überprüfen. Neuerdings werden auch

zunehmend Möglichkeiten diskutiert, qualitative und quantitative Forschungen zu verbinden, diese beiden Ansätze zu kombinieren und so jeweils die Vorteile der beiden Verfahren nutzen zu können (vgl. ebd., 47 ff.). Keine der beiden Verfahrensweisen ist in der Lage die jeweils andere zu übertrumpfen oder auszusteichen, denn in der Regel sind „*qualitatives und quantitatives Denken (...) in jedem Forschungs- und Erkenntnisprozess enthalten*“ (MAYRING 2002, 19).

Da die Zielsetzung der hier durchgeführten Studie sich konkret auf die Erforschung subjektiver Sichtweisen, Selbsteinschätzungen und Erfahrungen bezieht, erscheint ein qualitatives Verfahren hier angemessen. In der qualitativen Sozialforschung gelten besonders Interviews generell als geeignet, um die subjektive Sicht der Befragten erheben zu können (vgl. MEY 2011). Diese Studie nutzt daher das qualitative Interview als Methode der Datenerhebung. Es wird dabei auf eine halbstandardisierte Form mittels Leitfadenfragen zurückgegriffen und die Merkmale des Interviews entsprechen dem von WITZEL geprägten *problemzentrierten Interview*. Dieses lässt ein relativ offenes Gespräch zu, das aber auf eine bestimmte Problemstellung fokussiert ist und immer wieder darauf zurückkehrt (vgl. MAYRING 2002, 67 ff.). Aufgabe des Interviewers ist es, mithilfe des im Voraus festgelegten Interviewleitfadens, das Gespräch immer wieder in die gewünschte Richtung zu lenken. Die Befragten können völlig frei antworten, bei Unklarheiten ist es erlaubt, nochmals nachzufragen. Durch die halbstandardisierte Form dieser Methode ist ein Vergleich zwischen verschiedenen Interviews möglich, es wird dabei aber auch ein rein explorativer Charakter aufgegeben (vgl. ebd., 70). Bei dieser Studie sollen zwar subjektive Erfahrungen und Erlebnisse erhoben werden, es sollen aber dabei bestimmte, theoriegeleitete Fragestellungen im Mittelpunkt stehen. Daher hätte eine noch offenere Interview-Form, beispielsweise im Sinne eines narrativen Interviews, einen zu freien Charakter. Eine ganz andere Methode der Datenerhebung, zum Beispiel mittels Fragebögen, wird hier ausgeschlossen, da eventuelle Rückfragen bei einer solchen Methode nicht möglich sind – und diese könnten durchaus von bedeutender Wichtigkeit für das inhaltliche Verständnis sein. Außerdem kann nicht ausgeschlossen werden, dass es manchen Kindern im Grundschulalter schwer fallen könnte, sich schriftlich auszudrücken. HUNGER schlägt daher bei Interviews mit Kindern einen Leitfaden zur Strukt-

rierung vor; die Fragen sollten aber so gestaltet sein, dass sie immer wieder narrative Impulse geben (vgl. HUNGER 2005, 78).

5.2.2. Zur subjektiven Selbsteinschätzung von Kindern

Die Entwicklung der Selbsteinschätzung von Kindern im Schuleingangsalter ist beeinflusst von verschiedenen Variablen betreffend den gesellschaftlichen und schulischen Kontext, die Schulklasse und das Individuum selbst (vgl. CATANI 2004, 19). In der Zeit vor der Schule und in den ersten Grundschuljahren ist die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten noch stark bestimmt durch „*naiven Optimismus und robuste Selbstüberschätzung*“ (HELMKE 1991, 87). Ihre eigene Leistungsfähigkeit schätzen Kinder im Kindergarten und in der ersten und zweiten Grundschulklasse also durchschnittlich zu hoch ein (vgl. CATANI 2004, 60). Gerade in der ersten Schulklasse erfahren die Kinder einen bedeutend großen eigenen Lernfortschritt, indem sie zum Beispiel gegen Ende der ersten Klasse fähig sind, etwas schriftlich mitzuteilen oder weit über einhundert zu zählen. Da für die Selbsteinschätzung in diesem Alter intraindividuelle Bezugsnormen am bedeutendsten sind, erklärt dies die hohe Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit während dieser Zeit. Erst etwa ab dem Ende der zweiten Schulklasse gewinnt die soziale Bezugsnorm, also die eigene Schulklasse, zunehmend an Bedeutung (vgl. ebd., 34). Ab der dritten Schulklasse, sagt man, wird die Selbsteinschätzung zunehmend genauer und auch gleichbleibend stabiler (vgl. HELMKE 1991, 96; CATANI 2004, 10 f.).

Eine mögliche Erklärung dieses Verlaufs könnte die kognitive Entwicklung geben. Zum einen befindet sich die „*kognitive Kompetenz zur Integration verschiedener Informationsquellen*“ (HELMKE 1991, 87) noch in einem anfänglichen Entwicklungsstadium und es findet noch häufiger eine Verwechslung zwischen Wunschvorstellung und Realität statt. Zum anderen ist zu beachten, dass gerade zwischen dem sechsten und dem zehnten Lebensjahr große Fortschritte bei der kognitiven Entwicklung stattfinden, welche „*direkten Einfluss auf die Möglichkeiten, sich selber realistisch wahrzunehmen und zu beurteilen*“ (CATANI 2004, 17) haben. Mit zunehmendem Alter relativiert sich also langsam die anfängliche, auf Fähigkeiten und Leistung bezogene Selbstüberschätzung

der Kinder im Schuleintrittsalter und die eigene Selbsteinschätzung gewinnt zunehmend an Stabilität und Genauigkeit.

Auch diese Hintergründe der Entwicklung der kindlichen Selbsteinschätzung tragen zu der Entscheidung bei, dass nicht jüngere Kinder, die beispielsweise momentan in einer Grundschulförderklasse sind, sondern ältere Kinder, die bereits eine dritte oder vierte Grundschulklasse besuchen, bei dieser Studie befragt werden.

5.2.3. Besonderheiten bei Interviews mit Kindern

Für die Kindheitsforschung gelten grundsätzlich keine Einschränkungen hinsichtlich der Methodenwahlen. Auch hier gilt hinsichtlich der Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Methode, dass deren Brauchbarkeit für die konkrete Untersuchungsfrage geprüft werden muss. Jedoch sollen die gebräuchlichen Methoden nicht einfach übernommen werden, sondern müssen gegebenenfalls bei Untersuchungen mit Kindern angepasst oder modifiziert werden (vgl. MEY 2011). Eine Möglichkeit könnte darin bestehen, dass zusätzliche, dem Kind vertraute Elemente mit in die Untersuchung einbezogen werden. Dies können beispielsweise Gegenstände aus dem Alltag der Kinder oder eine Ergänzung des Erzählten durch Zeichnungen sein. Auch das Spiel, als eine dem Kind vertraute Möglichkeit sich mit sich selbst und seiner Umwelt auseinanderzusetzen, kann als Mittler für die Datenerhebung dienen. So wird zum Beispiel vorgeschlagen, dass für sehr junge Kinder eine interviewähnliche Befragung als ein Puppenspiel inszeniert werden kann (vgl. ebd.). Solche Methodenwahlen könnten aber auch unter Umständen die Aussagen der Kinder verfälschen; eine Reflexion der möglichen Auswirkungen solcher Vorgehensweisen ist unabdinglich.

Bezüglich des Alters der Kinder, ab welchem sie über Befragungen in Untersuchungen mit einbezogen werden können, besteht kein allgemeiner Konsens. Einmal heißt es, dass etwa ab einem Alter von sieben Jahren Kinder *„als zuverlässige Informanten ihrer Lebenswelt eingeschätzt werden“* (HUNGER 2005, 71) können. An anderer Stelle wird berichtet, dass es unklar sei, ab welchem Alter Kinder ausreichend fähig seien, sich biographisch zu erinnern und dies dann auch erzählen und reflektieren können (vgl. HEINZEL

2010, 711). Einigkeit besteht allerdings darin, dass „spezifische Hilfen und Anreize nötig [sind], um Kinder zu Erzählungen anzuregen“ (ebd., 711). MEY geht davon aus, dass Kinder erst mit zunehmendem Alter auch über zunehmende narrative Kompetenzen verfügen, weshalb er sehr offen gehaltene Interview-Formen, wie beispielsweise das narrative Interview, für jüngere Kinder als weniger geeignet sieht.

Eine Besonderheit bei Interviews mit Kindern besteht in dem zwischen Interviewer und befragter Person vorherrschenden Generationenverhältnis. Das Interview ist immer eine Situation zwischen einem Erwachsenen und einem Kind – und daher geprägt von verschiedenen, gegenseitigen Zuschreibungen und Erwartungen. In der Rolle des „zu Erziehenden“ könnten die Kinder von der fälschlichen Annahme ausgehen, dass von ihm, ähnlich der Situation in der Schule, „richtige“ Antworten erwartet werden (vgl. HUNGER 2005, 72). Dieses besondere Verhältnis zwischen Kind und Erwachsenem muss sich nicht immer zwangsläufig so ausgeprägt auf die Antworten des Kindes auswirken, es sollte aber stets mitgedacht und reflektiert werden. Dem Kind sollte daher unbedingt signalisiert werden, dass man es als Experte seiner selbst ernst nimmt und die Aussagen nicht richtig oder falsch sein können, sondern immer bedeutsam sind (vgl. ebd., 81 f.). Die spezielle Ausdrucksweise der Kinder und die kindlichen Äußerungen unterliegen allerdings immer der Gefahr, von den Erwachsenen nicht richtig verstanden und daher auch nicht richtig interpretiert werden zu können.

Für den Forschenden selbst ergibt sich die Notwendigkeit einer Selbstbeobachtung und Selbstreflexion, um den eigenen Standort klären zu können. Die eigenen biographischen Erlebnisse und Empfindungen sowie Vorerfahrungen hinsichtlich des Untersuchungsfeldes sollten exploriert werden, damit keine „selbstbezogene[n] Projektionen die Sicht auf das Kind bestimmen“ (ebd., 74). Nicht nur mit der eigenen kindlichen Vergangenheit, sondern auch mit aktuellen Erfahrungen, die mit Kindern gemacht werden und dem persönlichen Kindheitsbild, sollte sich der Forscher selbstreflexiv auseinandersetzen (vgl. HEINZEL 2010, 710). Diese eigene Auseinandersetzung ist notwendig, da all diese persönlichen Aspekte in die Fragestellung, Durchführung und Auswertung der Untersuchung mit einfließen könnten.

Die konkrete Interviewsituation sowie auch die Wahl des Ortes, an dem das Interview stattfinden soll, muss überlegt gewählt werden. Ein Klassenzimmer in der Schule

erscheint beispielsweise als ungeeignet, da das Kind in diesem Raum immer Schüler ist und dies auch während des Interviews folglich nur schwer ablegen können wird (vgl. HUNGER 2005, 76). Das Interview sollte zudem ungestört ablaufen, kann aber bei Bedarf durch Pausen unterbrochen werden. Zu Beginn kann durchaus thematisch zuerst über andere, nicht auf die Fragestellung bezogene Themen gesprochen werden, damit das Kind sich so an die unübliche Situation gewöhnen kann und ihm Zeit zum „auftauen“ gewährt wird (vgl. ebd., 75). HUNGER empfiehlt zudem, den Kindern als externe Person zu begegnen und nicht beispielsweise als Lehrer, Trainer oder Elternteil. Damit könne man möglichen zusätzlichen von den Kindern zugeschriebenen Rollenerwartungen entgehen. Trotzdem sollte versucht werden, ein vertrauensvolles Verhältnis in der Interviewsituation herzustellen. Ein respektvoller und wertschätzender Umgang sollte sich von selbst verstehen.

5.3. Zur Durchführung und Auswertung der Studie

5.3.1. Anmerkungen zu den geführten Interviews

Die Interviews wurden gegen Ende des Schuljahres 2012/13 mit insgesamt 13 Schülern an dritten und vierten Klassen einer Grundschule durchgeführt. Drei Mädchen und sieben Jungen besuchten eine Klasse der Klassenstufe drei; weitere zwei Jungen sowie ein Mädchen befanden sich in der Klassenstufe vier. Alle befragten Schüler besuchten zu Beginn ihrer Schullaufbahn für ein Jahr die an der Schule angegliederte Grundschulförderklasse. Die Schule selbst ist eine vierzügige, reine Grundschule mit derzeit knapp 400 Schülern und befindet sich in einer größeren Kleinstadt Baden-Württembergs. Zu den Schülern wurde nicht privat Kontakt aufgenommen, sondern dies geschah über die Schule beziehungsweise konkret über die Lehrkraft der Grundschulförderklasse. Mit der Zustimmung der Schulleitung wurden die Eltern der betreffenden Schüler schriftlich über diese Studie informiert und um ihr Einverständnis zur Durchführung der Interviews gebeten. Von allen befragten Schülern liegt ein schriftliches Einverständnis der

Erziehungsberechtigten vor. In der gesamten Arbeit sind alle Namen der Kinder sowie der Name der Lehrkraft anonymisiert.

Mich als Person kannten die Schüler zuvor nicht; die Lehrer, und vermutlich auch die Eltern, teilten den Schülern lediglich mit, dass eine Studentin sie zu der Grundschulförderklasse befragen möchte. Ich war als Erwachsene also nicht in der Rolle einer Lehrkraft an der Schule, was ich den Kindern auch vor den Interviews nochmals deutlich machte. Durch meinen (kurzen) Kontakt mit den Klassenlehrerinnen und der Lehrkraft der Grundschulförderklasse konnten die Kinder auf ein positives Verhältnis schließen, was mir angesichts der Tatsache, dass sie mich vorher nicht kannten, als wichtig für eine erste Vertrauensbasis erschien.

Für die Durchführung der Interviews ging ich für zwei Vormittage an die Schule und führte diese dort in den Räumlichkeiten der Schule durch. Ich sprach jeweils alleine mit den einzelnen Kindern und holte sie dafür aus dem Unterricht heraus. Vor den Klassenzimmern befinden sich an dieser Schule verschiedene kleine Nischen, Arbeitsplätze und Aufenthaltsplätze, die die Schüler für individuelle Arbeiten, Spielpausen oder Ähnliches nutzen können. Diese befand ich als geeignete Orte für die Durchführung der Interviews, da sich die Kinder hier vermutlich nicht so sehr in der Rolle eines Schülers im Unterricht fühlen würden als in einem Klassenzimmer. Mit der Position eines Schülers könnten sie die Notwendigkeit, „richtige“ Antworten geben zu müssen, in Verbindung bringen, was vermieden werden sollte (s.o. Kapitel 5.2.3.). Um eine zusätzliche Aufregung durch das Tonaufnahmegerät zu vermeiden, erklärte ich den Kindern vor Beginn der Befragung, dass dieses nur für mich persönlich als eine Art „Erinnerungsstütze“ diene. Im Anschluss an das Interview bedankte ich mich bei den Schülern und führte sie zurück zu ihrer Klasse.

5.3.2. Methodenbegründungen

Um einen lockeren und angenehmen *Gesprächseinstieg* zu gestalten, wurde den Kindern zu Beginn des Interviews ihr Klassenbild aus der Grundschulförderklasse gezeigt. Leider war dies nur bei den Kindern aus der jetzigen Klasse vier möglich, für die anderen wurde

ein Klassenbild der Grundschulförderklasse des aktuellen Schuljahres verwendet. Mit diesem Bild sollte erreicht werden, dass die Kinder sich an diese Zeit erinnern und sich so besser in diese Zeit zurückversetzen können. Eine andere Möglichkeit wäre es, die Kinder darum zu bitten, selbst ein Bild aus dieser Zeit mitzubringen. Dies war bei dieser Befragung aus organisatorischen und zeitlichen Gründen leider nicht möglich. Nicht außer Acht gelassen werden darf, dass ein Kind mit einem Bild individuell verschiedene Emotionen verbinden könnte, welche wiederum den weiteren Gesprächsverlauf beeinflussen können. Aus diesem Grund wurde hier ein Klassenfoto gewählt, da es „neutralerer“ Natur ist als beispielsweise ein Bild, auf dem eine bestimmte Aktion oder ein Projekt dargestellt ist. Trotzdem können solche Einflüsse des Bildes nicht ausgeschlossen werden. Der *Interviewleitfaden* (s. Anhang) wird anschließend mit einer relativ offenen Frage mit narrativem Impuls eingeleitet. In dieser Phase gibt der Interviewer bei Bedarf immer wieder Impulse durch weitere, detailliertere Fragen. Gegen Ende des Gesprächs werden die Kinder zu einer Bewertung oder Bilanzierung aufgefordert. Alle Leitfragen orientieren sich in Richtung der oben genannten Zielsetzungen und Fragestellung der Studie (s.o. Kapitel 5.1.).

Festgehalten wurden die Gespräche mit den Kindern über eine Aufzeichnung mittels eines Tonaufnahmegeräts. Für die anschließende Datenaufbereitung wird hier das Verfahren einer *kommentierten Transkription* (vgl. MAYRING 2002, 91 ff.) verwendet. Bei dieser Methode werden die Aussagen der Kinder wortgetreu protokolliert und darüber hinaus auch zusätzliche Informationen festgehalten. Dieses Vorgehen erscheint mir bei dieser Studie als sinnvoll, da es durchaus von Bedeutung sein kann, auf welche Art und Weise ein Kind über einen bestimmten Sachverhalt spricht. Beispielsweise kann es auch bedeutsam sein, ob ein Kind bei einer Antwort sehr lange überlegen muss, oder die Antwort im Gegenteil unmittelbar auf die Frage erfolgt. Daher sehe ich es als wichtig an, solche über den Wortlaut hinaus gehenden Informationen festzuhalten. Die aufgestellten Regeln für die Transkriptionen (s. Anhang 10.2.) sind angelehnt an das von KALLMEYER und SCHÜTZE im Jahre 1976 ausgearbeitete System (vgl. ebd., 92), wurden aber leicht modifiziert beziehungsweise verändert, sodass sie mir für die Auswertungszwecke dieser Studie als passend erscheinen.

5. Studie: Eine Befragung ehemaliger Schülerinnen und Schüler einer Grundschulförderklasse zu ihren Erfahrungen und subjektiven Selbst-einschätzungen im Zusammenhang mit dem Bildungsangebot Grund-schulförderklasse

Für die anschließende Auswertung der Studie wird methodisch auf das Verfahren einer *qualitativen Inhaltsanalyse* nach MAYRING zurückgegriffen. Ziel dieser Methode ist es, Kommunikationsmaterial systematisch, theoriegeleitet und regelgeleitet zu bearbeiten und auszuwerten (vgl. MAYRING 2008, 11 ff.). Es geht dabei immer um die inhaltliche Interpretation von Texten durch eine Klassifizierung der Informationen und eine Sammlung inhaltlich ähnlicher Aspekte durch Zusammenfassungen und Kodierungen des Materials. Im Mittelpunkt steht also nicht ein einzelner Fall mit der Herausarbeitung einer einzelnen Fallcharakteristik, wie es bei anderen Auswertungsverfahren der Fall ist, sondern konkret der Inhalt der Interviews. Da dies auch auf diese Studie zutreffend ist, fiel die Wahl auf dieses inhaltsanalytische Auswertungsverfahren. Im Zentrum der qualitativen Inhaltsanalyse steht „*immer die Entwicklung eines Kategoriensystems*“ (ebd., 53). Diese Kategorienbildung erfolgt theoriegeleitet vor dem Hintergrund der Fragestellungen der Studie. Im Verlauf der Auswertung werden die Kategorien allerdings immer wieder durch Rückkopplungsschleifen überprüft und können gegebenenfalls verändert oder neu gebildet werden. Die Entwicklung der Kategorien erfolgt also in „*einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (...) und dem konkreten Material*“ (ebd., 53). Auch dieses Charakteristikum, die Verbindung von theoretischer Gestützteit, die durch die Möglichkeit der induktiven Kategorienbildung Flexibilitäten zulässt und sich am konkreten Material orientiert, begründet unter anderem die Methodenwahl für diese Studie. Die Ergebnisse werden schließlich in Bezug auf die Fragestellungen interpretiert. Für diese Interpretation stellt Mayring drei verschiedene Grundformen auf, die jeweils weiter ausdifferenziert werden, sodass er sieben verschiedene Analyseformen unterscheidet (vgl. ebd., 58 f.). Am ehesten für diese Studie passend erscheint die Technik der inhaltlichen Strukturierung, bei der bestimmte Inhalte des Materials herausgefiltert, zusammengefasst und Kategorien zugeordnet werden (vgl. ebd., 89). Dabei gilt es allgemein, eine inhaltliche Einschätzung des Materials, vor dem Hintergrund bestimmter Kriterien, vorzunehmen.

5.4. Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

Für die inhaltsanalytische Auswertung der Interviews wurden im Vorfeld, vor dem theoretischen Hintergrund der Fragestellungen der Studie, folgende Kategorien aufgestellt, denen die verschiedenen Aussagen der Kinder thematisch zugeordnet wurden:

- Konkrete Erinnerungen an Erlebnisse
- Erleben der Zurückstellung
- Soziale Kontakte
- Lerninhalte
- Bewertung des eigenen Lernerfolgs
- Bewertung der Grundschulförderklasse insgesamt (s. Anhang 10.5.).

Diese Kategorien wurden im Laufe des Auswertungsprozesses weiter ausdifferenziert und je nach Bedarf wurden neue, passende Unterkategorien gebildet. Die erste Kategorie, zu den konkreten Erinnerungen an Erlebnisse, bezieht sich auf die Fragestellung nach möglichen positiven oder negativen Erfahrungen in der Grundschulförderklasse. Hauptsächlich wurden hier von den Kindern konkrete Handlungen oder Aktionen genannt. Da sich auch in Bezug auf andere Kategorien positive und negative Erfahrungen finden lassen, die herausgearbeitet wurden, wird auf diese erste Kategorie im Folgenden nur kurz eingegangen. Das Erleben der Zurückstellung beziehungsweise der Zuweisung zur Grundschulförderklasse nach dem Kindergarten bildet die zweite Kategorie. Ebenfalls ausführlich diskutiert werden die Aussagen der Kinder bezüglich ihrer sozialen Kontakte zu Gleichaltrigen. Es erscheint mir sehr wichtig diese Kategorie genauer zu beleuchten, da vor einem inklusiven Hintergrund immer wieder segregierende Praxen und, speziell bei Zurückstellungen, das Herausnehmen der Kinder aus dem Einschulungsjahrgang kritisiert werden. Gerade in Institutionen wie Kindergarten und Schule haben Freundschaften und der Kontakt zu Gleichaltrigen eine herausragende Bedeutung für die Kinder.

Die Aussagen, die der Kategorie Lerninhalte zugeordnet sind, werden bei der Diskussion der Ergebnisse nicht gesondert behandelt, da diesbezügliche Fragen in den Interview-situationen in erster Linie der Förderung des Gesprächsflusses dienten. Außerdem ist es nicht Fragestellung und Zielsetzung dieser Studie, konkrete Lerninhalte, die in der

Grundschulförderklasse vermittelt werden, kritisch zu betrachten. Dahingegen werden die zwei folgenden Kategorien wieder ausführlich dargestellt und interpretiert: In diesen äußern die Kinder ihre eigene bewertende und bilanzierende Meinung, zum einen über ihren eigenen Lernerfolg und zum anderen zu der Zeit in der Grundschulförderklasse insgesamt und das Bildungsangebot an sich. Diese Kategorien beziehen sich also direkt auf die Fragestellung, wie die Kinder die Wirkung der Grundschulförderklasse auf ihren eigenen Lernerfolg sehen und wie sie tendenziell den Besuch der Grundschulförderklasse insgesamt bewerten. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Studie entlang dieser aufgeführten Kategorien dargestellt.

5.4.1. Konkrete Erinnerungen an Erlebnisse

Jedes Kind wurde im Interview speziell danach gefragt, was es gerne und was es nicht so gerne in der Grundschulförderklasse gemacht hat. In dieser Kategorie werden diese Erinnerungen nun zusammengefasst dargestellt. Es geht also um konkrete Situationen, Aktionen oder Erlebnisse aus dieser Zeit, die die Kinder positiv beziehungsweise negativ in Erinnerung haben.

Schon alleine das quantitative Ausmaß der beiden Pole (s. Anhang 10.5.) zeigt in der Auswertungstabelle insgesamt die Tendenz zu mehr positiven als negativen Erinnerungen. Im Laufe der Auswertung ergaben sich folgende Unterkategorien der positiven Erinnerungen, auf die sich thematisch die Aussagen der Kinder beziehen: Erinnerungen und Erlebnisse in Bezug auf spielerische Situationen, Lerninhalte, Personen und spezielle Unterrichtsaktionen. Die meisten Kinder nannten bestimmte unterrichtliche Aktionen oder Projekte und Spielerisches, also sowohl Spielphasen im Unterricht als auch in den Pausen, als die Dinge, die sie besonders gerne in der Grundschulförderklasse gemacht haben. Bestimmte Lerninhalte zählten nur für drei der Kinder zu den positiven Erinnerungen, zum Beispiel für Michael:

I: Mhm .. Gab es irgendwas, was du besonders gern gemacht hast, was dir besonders Spass gemacht hat?

Michael: *In diesen Heftsarbeitenbuch und die Buchstaben lernen.*

(Z. 469-471)

Auffallend ist, dass allen Kindern sofort, ohne lange zu überlegen, etwas eingefallen ist, das sie in der Grundschulförderklasse gerne gemacht haben. Einige nannten auch unterschiedliche Aspekte, also Antworten, die verschiedenen Unterkategorien zugeordnet werden können. Gegensätzlich verhielt es sich bei der Frage nach negativen Erinnerungen an diese Zeit. Mehrere Kinder gaben an, dass es gar nichts gäbe, das ihnen nicht gefallen hätte, wie auch Bernd:

I: Mhm .. Und was hast du nich so gerne gemacht in der Grundschulförderklasse (?)

Bernd: Hmm .. Eigentlich nix. (lacht)

(Z. 1161-1162)

Andere Kinder assoziierten Negatives hauptsächlich mit Lerninhalten oder Situationen sozialer Interaktionen wie zum Beispiel Erinnerungen an Streitigkeiten zwischen Kindern. Solche sozialen Erfahrungen oder auch persönliche Abneigungen gegenüber bestimmten Lerninhalten begegnen aber vermutlich fast jedem von Zeit zu Zeit in der eigenen Schullaufbahn.

Wie schon geschrieben überwiegen die Erinnerungen an positive Erlebnisse oder Situationen aus dieser Zeit und den Kindern fiel es leicht, hierzu etwas zu erzählen. Man kann daraus aber nicht automatisch schlussfolgern, dass sie tatsächlich überwiegend positive Dinge erlebt haben. Es bedeutet lediglich, dass die Erinnerungen an Positives überwiegen; man kann nicht ausschließen, dass negative Erinnerungen möglicherweise verdrängt wurden oder dem Interviewer gegenüber nicht genannt werden wollten.

5.4.2. Erleben der Zurückstellung

Aus dieser Kategorie ergaben sich während der Auswertung der Aussagen die Unterkategorien, dass die Kinder ihre Zurückstellung in die Grundschulförderklasse „normal“, „positiv“ oder „zu Beginn negativ“ erlebt hatten (s. Anhang 10.5.). Sie bezogen hier Stellung, wie es damals für sie war, dass sie nach dem Kindergarten nicht direkt in die erste Klasse eingeschult wurden, sondern in die Grundschulförderklasse kamen.

Eine weitere Unterkategorie ergab sich durch die Aussage von Tom beziehungsweise durch seine spezielle Situation: Er wurde zunächst in die erste Klasse eingeschult und dann im Laufe des ersten Schuljahres (den genauen Zeitpunkt wusste er nicht mehr) nachträglich zurückgestellt. Sofort zum Gesprächseinstieg, also im Zusammenhang mit

5. Studie: Eine Befragung ehemaliger Schülerinnen und Schüler einer Grundschulförderklasse zu ihren Erfahrungen und subjektiven Selbst-einschätzungen im Zusammenhang mit dem Bildungsangebot Grund-schulförderklasse

dem Klassenfoto, erzählte er davon und drückte direkt sein Bedauern aus, dass er auf dem Foto nicht mit dabei sein konnte.

I: So schau mal .. ich hab dir n Bild mitgebracht. (zeigt das Bild)

Tom: Hm ja da war ich halt noch gar nicht .. da, ich bin erst später gekommen .. von der Klasse .. weil ich war erstens in der eins b, dann bin ich weil s war ein bissle zu schwer dann bin ich in die Grundschulförderklasse gegangen (.)

I: Aha.

Tom: Weil ich bin auch gar nicht dadrauf.

I: Ahja okay ..

Tom: Des kann ich mich noch dran erinnern .. (klingt traurig) (Z. 1252-1258)

Tom bekam direkt zu Beginn seiner Schullaufbahn in der ersten Klasse die Rückmeldung, dass er Aufgaben nicht schaffen oder nicht lösen könne – er erlebte ein persönliches Scheitern in der ersten Klasse.

Tom: Ja. Des war schon etwas äh bissle traurig äh .. dass ich gehn musste .. weil ich hatt öfters geweint in der eins d, weil ich des öfters nie geschafft habe .. (Z. 1345-1346)

Für ihn bedeutete nicht der anschließende Besuch der Grundschulförderklasse ein Scheitern, sondern die Erfahrung, dass er bestimmten Anforderungen nicht oder nur mit Mühe gerecht werden konnte. Die nachträgliche Zurückstellung an sich und damit die Förderung in der Grundschulförderklasse gab ihm, im Nachhinein gesehen, einiges an Selbstvertrauen in seine eigenen Kompetenzen zurück.

Tom: Hm ja eigentlich fühl ich jetzt mich wohler weil äh .. die Grundschulförderklasse hat mich äh sehr geholfen, dass ich besser geworden bin un so .. deswegen jetzt bin ich richtig glücklich, dass ich jetzt so ähm schon in die Fünfte komm. (Z. 1364-1366)

Problematisch war seine Zurückstellung vor allem auch hinsichtlich der sozialen Kontakte: dass er zum einen eine Klassengemeinschaft verlassen musste und zum anderen zu einer neuen, schon Bestehenden hinstieß (s.u. 5.4.3. soziale Kontakte). Vor allem aber hat ihn bis heute die Erfahrung, in der Schule „schlecht“ zu sein, geprägt. In Toms Fall wäre wohl eine Zurückstellung von Anfang an, also ab Schuljahresbeginn, sinnvoller gewesen. Eine andere Handlungsmöglichkeit könnte in der Umgestaltung des Anfangsunterrichts bestehen. Sein Scheitern ist nichts weiter, als ein Scheitern an den an ihn gestellten Anforderungen.

Die anderen befragten Kinder wurden alle direkt zu Schuljahresbeginn zurückgestellt und befanden sich somit ein gesamtes Schuljahr in der Grundschulförderklasse. Mit

Ausnahme von Annika, Paul und Dennis erlebten alle Kinder ihre Zurückstellung beziehungsweise die Zuweisung zur Grundschulförderklasse als „normal“ oder auch sehr positiv. Einige Kinder sahen es damals als selbstverständlich und als keine Besonderheit an, eine Grundschulförderklasse zu besuchen. Für sie war es ein „ganz normaler“ Schuleintritt.

Dennis: Wenn man gleich vom Kindergarten in die, ähm in die erste Klasse geht .. Des is ja so als würde man ne Klasse überspringen. Also ne halbe Klasse .. (Z. 997-998)

Eine solche Einstellung und Sichtweise ist sicherlich, insbesondere bei Kindern, stark von den Rückmeldungen aus der eigenen Umwelt beeinflusst. Die Einstellung der Eltern und ihr Umgang mit dem Besuch der Grundschulförderklasse ihres Kindes dürften hier ebenso entscheidend sein wie das Verständnis der gesamten Schule. Die Grundschulförderklasse ist in diesem Fall keine abgegrenzte Institution, sondern ein selbstverständlicher Teil der Schule. Wenn die gesamte Schule ein solches Bild vermittelt, sehen es auch ihre Schüler – mit oder ohne Zurückstellung – nicht als Besonderheit im negativen Sinne an. Nicht zu vergessen sind auch die Arbeit und das Engagement der Lehrkraft der Grundschulförderklasse sowie ihr Umgang mit der Zurückstellung der Kinder. Durch die Art und Weise, was sie wie den Kindern vermittelt, kann sie starken Einfluss auf das Erleben der Kinder haben. Auch die Tatsache, dass manche Kinder begrifflich von der „Vorschule“ oder der „Grundschule“ im Zusammenhang mit der Grundschulförderklasse sprechen, zeugt von diesem Selbstverständnis.

Pablo: Ja. Grundschule is erst mal besser zu gehn (Pause)

I: Du sagst, es is besser zuerst in die Grundschulförderklasse zu gehn (?)

Pablo: Ja. Da kann man noch Kindergartenzeit denken und .. danach gehts erst richtig los un dann hat, kann man sogar in der Grundschule schon .. vor .. schon lernen, bevor man in die erste kommt. (Z. 805-809)

Wie oben schon erwähnt, sagten drei der Kinder aus, dass sie zuallererst nicht begeistert von der Zurückstellung waren. Annika hatte einfach erwartet, in die erste Klasse zu kommen und war daher im ersten Moment enttäuscht. Dies legte sich bei ihr aber schnell wieder. Bei Paul hatte die anfängliche Zurückhaltung andere Gründe: Er fand es am Anfang „doof“ in die Grundschulförderklasse zu kommen, da er dadurch wohl den direkten Kontakt zu manchen Freunden verloren hatte. An anderer Stelle sagte er

5. Studie: Eine Befragung ehemaliger Schülerinnen und Schüler einer Grundschulförderklasse zu ihren Erfahrungen und subjektiven Selbst-einschätzungen im Zusammenhang mit dem Bildungsangebot Grund-schulförderklasse

allerdings, dass ein paar seiner Freunde aus der Kindergartenzeit ebenfalls in die Grundschulförderklasse gingen.

I: Ja .. Und ähm, es gibt ja Kinder nachm Kindergarten, in die erste Klasse gehen und Kinder, die gehen in die Grundschulförderklasse. Was würdest du sagen, wie war das für dich?

Paul: Ja eigentlich am Anfang doof, weil ich weiß immer noch nich, in welcher Klasse die sind, ich hab die schon ewig net mehr gesehn, teilweise. (Z. 402-405)

Dennis erging es ähnlich wie Annika. Er hatte sich sehr darauf gefreut, in die erste Klasse eingeschult zu werden und etwas zu lernen und war daher ebenfalls im ersten Moment enttäuscht über seine Zurückstellung.

Dennis: Für mich hab ich meine Mutter, also meine Mutter die hat dann n Trick angewendet zu lügen, hat sie. Hab ich gesagt 'ich möcht in die erste Klasse, ich möcht in die erste Klasse' .. Dann is, meine Mutter hat mich dann total reingelegt, hat mir nen Schulranzen gekauft un hat mich dann direkt zum blauen Haus geschleppt, geschickt .. Und dann hab ich mich sowas von gefreut, dass ich in die erste Klasse komm, weil ich dachte, des wär die ähm erste Klasse. Da hab ich mich total gefreut. Un da hab ich meiner Lehrerin gesagt 'oh ich finds hier toll in der ersten Klasse'. Und dann hat se mir gesagt, dass des hier die Vorschule is .. Ja, dann war ich n bisschen wütend auf meine Mutter. (Pause) Ja .. Damals wollt ich ja eher so lernen und schreiben un ich wollte wissen wie des geht un so.

(Z. 943-951)

Diese Unterkategorie heißt absichtlich „zuerst“ negativ, da alle drei Kinder davon sprechen, dass sie nur am Anfang oder in dem Moment, als sie es erfahren hatten, enttäuscht waren. Annika und Paul gefiel es später in der Grundschulförderklasse sehr gut; Dennis berichtete von Schwierigkeiten im Zusammenhang mit sozialen Interaktionen (s.u. 5.4.3.). Alle drei schätzten im Nachhinein den Lerneffekt, den die Grundschulförderklasse auf sie selbst hatte, sehr positiv ein (s.u. 5.4.4.)

5.4.3. Soziale Kontakte

Als das Interviewgespräch auf die sozialen Kontakte der Kinder gelenkt wurde berichteten viele Kinder von jetzigen Freunden, die sie noch aus der Zeit der Grundschulförderklasse kannten. Insgesamt zehn der Befragten sagten, dass sie in der Grundschulförderklasse neue Kinder kennengelernt und mit ihnen Freundschaften

5. Studie: Eine Befragung ehemaliger Schülerinnen und Schüler einer Grundschulförderklasse zu ihren Erfahrungen und subjektiven Selbst-einschätzungen im Zusammenhang mit dem Bildungsangebot Grund-schulförderklasse

geschlossen hatten. Sie waren bis zu diesem Zeitpunkt noch mit diesen Kindern befreundet und sie besuchten auch teilweise gemeinsam dieselbe Klasse. Auch Bernd sah den positiven Effekt der Grundschulförderklasse, einen Beitrag zur Schließung von neuen Freundschaften zu leisten. Und das obwohl er die Grundschulförderklasse tendenziell eher negativ bewertete, da er über sich selbst sagte, dass er das Förderungsjahr für seinen eigenen Lernerfolg eigentlich nicht benötigt hätte.

Bernd: Ähm also .. zum Beispiel ähm .. also meine Freunde also man kann sich ganz schnell Freunde machen, man darf halt bloß nicht so ganz schnell so auf einmal .. also man muss halt sagen 'komm spiel mer jetzt mal' oder so .. und dann geht des halt schon ..

(Z. 1212-1214)

Natürlich berichteten manche Kinder auch von Freunden, die sie aus anderen Kreisen kannten, wobei dies eher die Ausnahme war. Daniel zum Beispiel erzählte von Freunden von sich, die in seiner häuslichen Nachbarschaft wohnten und die er daher kannte.

Bei der Frage nach Freunden aus der Kindergartenzeit gaben nur Annika und Pablo an, dass sie gleichaltrige Freunde gehabt hätten, welche gleichzeitig mit ihnen den Kindergarten verließen und ohne Zurückstellung direkt in die erste Klasse eingeschult wurden. Vermutlich war Annika daher auch zunächst nicht begeistert von ihrem Besuch der Grundschulförderklasse.

Annika: Mhm, erst war ich en bisschen skeptisch, so 'hey, wieso darf ich nicht in die erste Klasse, wasn heut los?'

(Z. 230-231)

Die beiden Freundinnen konnten durch Annikas Zurückstellung nicht gemeinsam die erste Klasse besuchen und die Grundschule durchlaufen. Trotz der Trennung während der Grundschulzeit brach aber der Kontakt wohl nicht ab, denn die Freundschaft unter den Mädchen bestand weiterhin. Annikas Wortwahl, dass ihre Freundin *sowieso* in die Schule kam, hat jedoch den leisen Anklang von Resignation und Verletztheit an sich.

Annika: Jaa, ja, so ne, des war meine allerbeste Freundin, die J., aber die is sowieso in die Schule gekommen.

I: Ahh, in ne ganz andere Schule? In die erste Klasse dann dort?

Annika: Ja.

I: Mhm .. Und ist die heut auch noch deine Freundin oder siehst du die noch?

Annika: Ja, die seh ich morgen, noch ganz oft.

(Z. 236-241)

Andere Kinder erzählten, dass ihre Freunde aus dem Kindergarten ebenfalls, gemeinsam mit ihnen, in die Grundschulförderklasse gingen. Überraschenderweise berichteten

5. Studie: Eine Befragung ehemaliger Schülerinnen und Schüler einer Grundschulförderklasse zu ihren Erfahrungen und subjektiven Selbst-einschätzungen im Zusammenhang mit dem Bildungsangebot Grund-schulförderklasse

sechs der Kinder, dass sie keine Freunde im Kindergarten gehabt hätten, die gleichzeitig mit ihnen eingeschult wurden. Zumindest teilweise war wohl Grund dafür, dass diese Kindergartenfreunde jünger als sie selbst waren und dadurch erst später eingeschult wurden. Tom zum Beispiel erzählte von Freunden, mit denen er gemeinsam den Kindergarten besuchte und die er nach dem Jahr in der Grundschulförderklasse, während dem sie getrennt waren, dann wieder in der ersten Klasse traf.

I: Mhm. Und wie war des denn im Kindergarten, hattest du da auch Freunde, die gleichzeitig mit dir in die Schule gekommen sind (?)

Tom: Nein ähm .. Also ich hatte schon viele vielen Freunde, der L., der K., der M. .. die hab ich schon ähm im Kindergarten kennen gelernt .. un dann bin ich schon früher gegangen weil ich ähm .. vom Kindergarten ..

I: Weil du älter warst (?)

Tom: Ja .. und .. und dann bin ich in die Schule gekommen un dann war ich dann bin ich ja in die Grundschulförderklasse gekommen .. und dann wo ich in die eins a gekommen bin dann war der L. un der K. wieder .. (Z. 1305-1313)

Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass die Kinder aufgrund von möglichen Entwicklungsverzögerungen, welche auch die Zurückstellung vom Schulbesuch begründen, tatsächlich eher Freunde haben, die jünger als sie selbst sind. Es könnte sein, dass sie im Kindergarten den Kontakt zu eher jüngeren Kindern suchen, da diese ihnen bei Spielen oder anderen Aktionen kognitiv oder körperlich relativ gleich auf sind – vielleicht mehr, als Gleichaltrige. Andererseits könnte es auch sein, dass sie sich an ehemalige, gleichaltrige Freunde ihres eigentlichen Einschulungsjahrgangs nicht mehr erinnern. Wenn diese im Anschluss an den Kindergarten direkt die erste Klasse besuchten, könnte so der Kontakt abgebrochen und diese früheren Freunde vergessen oder sogar die vergangene Freundschaft verdrängt worden sein. Die Kinder aus dem Kindergarten, die ein Jahr später als sie selbst in die Schule kamen, befinden sich nun möglicherweise in derselben Klasse oder auch Parallelklasse. Daher kann es durchaus sein, dass sie sich an diese Kinder aus der Kindergartenzeit eher erinnern als an Kinder, die nun in einer anderen Klassenstufe sind und aufgrund dessen nur noch wenig Kontakt besteht. Von diesem Standpunkt aus lässt sich nicht entscheiden, welche Interpretation möglicherweise eher der Realität entspricht. Dazu hätten die Kinder entweder zu einem früheren Zeitpunkt, damit die Erinnerungen noch präsenter sind, oder eventuell zusätzlich deren Eltern dazu befragt worden sein.

Doch nicht alle Kinder lernten in der Grundschulförderklasse schnell neue Freunde kennen. Dennis bezeichnet seine damalige soziale Stellung in der Klasse insgesamt als sehr schwierig. Er sagte mehrmals im Verlauf des Interviews, dass er in der Grundschulförderklasse nicht beliebt gewesen wäre und diese Zeit für ihn, aufgrund seiner schwierigen sozialen Position, auch seine Schattenseiten hatte.

Dennis: Ja .. Aber, des meiste was es gab waren eigentlich bloß Hacken, weil ich war nich der Beliebteste in der Klasse un des hat mir auch wirklich schwer gefallen .. Und einmal hat mich son Kind geschlagn, ne Ohrfeige gegeben, un dann hab ich auf, als ich zu Hause war, hab ich dann geweint. Sehr arg sogar, weil .. des war mein Freund, der mich da geschlagen hat. (Z. 1007-1010)

Sehr reflektiert begründet er dies mit seiner eigenen Schwierigkeit, mit Kindern, die er nicht kennt, Kontakt aufzunehmen. Durch mehrere Ortswechsel im Vorschulalter fehlten ihm beständige Freundschaften aus dieser Zeit und er musste sich immer wieder in einem neuen sozialen Umfeld einfinden, was ihm offensichtlich nicht leicht fiel. Eine soziale Abgrenzung oder Ausgrenzung durch die Zurückstellung vom Schulbesuch ist hier also nicht der Grund. Anders verhält es sich bei Tom, der zuerst einige Wochen oder Monate in der ersten Klasse verbrachte und dann nachträglich zurückgestellt wurde. Zum Schuljahresbeginn sind alle Kinder neu in der Grundschulförderklasse und müssen sich (meistens) erst gegenseitig kennenlernen. Tom kam erst später hinzu, also nachdem sich die anderen Kinder schon kennenlernten, Freundschaften schlossen und eine Klassengemeinschaft bilden konnten. Nachträglich in ein schon bestehendes oder sich gerade entwickelndes soziales Gefüge einzutreten ist sicherlich schwieriger, als von Anfang an mit dabei zu sein. Dies musste auch Tom miterleben, der zwar im Laufe der Zeit Freunde in der Grundschulförderklasse gefunden hatte, aber von anfänglichen Schwierigkeiten und sozialen Ausgrenzungen erzählte.

I: Mhm .. Okay, hast du noch irgendwas, was du mir noch erzählen möchtest oder was du mir noch sagen möchtest (?)

Tom: Also ich ja ähm .. Wo ich da beim ersten Schultag bei der Grundschulförderklasse war war ich schon etwas schüchtern ähm .. äh die ham mich aber auch ausgeschlossen irgendwie wo die mit .. die hatten son Softball zum Fußballspielen, dann hab ich mal gefragt, nach ein zwei Tagen gefragt, ob ich mitspielen darf und dann ham se einfach gesagt 'nein, geh weg' ..

I: In der Grundschulförderklasse?

Tom: Mhm .. Da hatt ich noch keine Freunde. (Z. 1367-1374)

5. Studie: Eine Befragung ehemaliger Schülerinnen und Schüler einer Grundschulförderklasse zu ihren Erfahrungen und subjektiven Selbst-einschätzungen im Zusammenhang mit dem Bildungsangebot Grund-schulförderklasse

Bernd sprach etwas an, das in der Theorie, im Zusammenhang mit Zurückstellungen und der einjährigen Förderung in einer speziellen Fördereinrichtung, bislang nicht unbedingt im Fokus stand:

***Bernd:** Naja dann also des war halt nich so toll weil dann ham wir uns halt alle gut gekannt un dann .. Mussten wir halt wo wir in die erste Klasse gekommen sin wieder Neue kennen lernen .. und des is halt nich so irgendwie ..* (Z. 1184-1186)

Üblicherweise bleiben die Grundschulkinder von Klasse eins bis Klasse vier gemeinsam mit denselben Mitschülern in einer Gruppierung und bilden eine Klasse. Innerhalb von diesen vier Jahren kann sich eine Klassengemeinschaft bilden und festigen und es können sich freundschaftliche Beziehungen innerhalb dieser Klasse bilden. Die Kinder der Grundschulförderklasse werden in dieser Schule nach diesem Jahr getrennt und auf die verschiedenen ersten Klassen aufgeteilt. In mehrzügigen Grundschulen geschieht dies wohl auf ähnliche Weise. Bernd spricht die Problematik dieser erneuten Klassenzusammensetzung und der Auflösung der gerade erst ein Jahr bestehenden Gemeinschaft in der Grundschulförderklasse, die sich gerade erst gebildet hatte, an. Innerhalb kurzer Zeit findet zweimal eine Neuzusammensetzung einer Klasse statt, wodurch sich die Kinder neu kennenlernen und aufs Neue eine Gemeinschaft bilden müssen. Für ihn war dies keine schöne Erfahrung. Zudem kommt hinzu, dass immer auch einige Schüler einer Grundschulförderklasse anschließend eine ganz andere Grundschule besuchen, welche sich näher bei ihrem Wohnort befindet. Bei den hier interviewten Kindern war dies nicht der Fall, aber da bei Weitem nicht jede Grundschule eine angegliederte Grundschulförderklasse besitzt, sind von einem solchen Schulwechsel immer einige Kinder betroffen. Hier dürfte dieser Effekt noch größer sein.

5.4.4. Bewertung des eigenen Lernerfolgs

Alle Kinder beschrieben, dass sie in der Grundschulförderklasse Dinge gelernt haben, die ihnen später in der ersten Klasse oder in den weiteren Grundschulklassen geholfen hatten. Objektiv ist der Lernfortschritt der Kinder in dieser Studie nicht zu messen, aber alle Kinder werten überzeugt ihren eigenen Lernerfolg, der aus diesem Jahr resultiert, sehr positiv. Einige Aussagen zeigen deutlich, dass die Kinder durch dieses Jahr Sicher-

5. Studie: Eine Befragung ehemaliger Schülerinnen und Schüler einer Grundschulförderklasse zu ihren Erfahrungen und subjektiven Selbst-einschätzungen im Zusammenhang mit dem Bildungsangebot Grund-schulförderklasse

heit und Vertrauen in ihre eigenen Kompetenzen gewinnen oder festigen konnten. Vor allem Tom, der in der ersten Klasse (noch vor seiner Zurückstellung) einiges an Rückschlägen und Frustrationen miterleben musste, konnte wieder mehr Selbstvertrauen fassen und ein positiveres Selbstbild aufbauen, sodass er heute stolz ist, schon in die fünfte Klasse zu kommen.

I: Mhm .. Und wie fühlst du dich heute wenn du so zurückdenkst an die Grundschulförderklasse?

Tom: Hm ja eigentlich fühl ich jetzt mich wohler weil äh .. die Grundschulförderklasse hat mich äh sehr geholfen, dass ich besser geworden bin un so .. deswegen jetzt bin ich richtig glücklich, dass ich jetzt so ähm schon in die Fünfte komm. (Z. 1363-1366)

Auch andere Kinder sind stolz auf ihren Lernerfolg durch die Grundschulförderklasse; Michael zum Beispiel berichtete, dass er und sein Freund Nils (ebenfalls aus der Grundschulförderklasse) in der anschließenden ersten Klasse als erste Schüler lesen konnten. Er selbst drückte es so aus, dass sie durch die Grundschulförderklasse Vorzüge in der ersten Klasse gehabt hätten – was auch sicherlich gegenüber manch anderen Kindern der Fall gewesen sein dürfte. Die anschließenden Erfolgserlebnisse und auch die Tatsache, dass er sich so lange Zeit an diese positiven Erlebnisse erinnerte, deuteten auf positive Auswirkungen auf sein Selbstkonzept.

Michael: Ich und Nils warn die ersten, wo da lesen konnten und dann ham wir ..

I: Aha, in der ersten Klasse dann?

Michael: Ja, dann hatten wir in der ersten Klasse Vorzüge (Pause) (Z. 532-534)

Die Aussage von Tobias zeugte ebenfalls von seiner persönlichen Überzeugung in seine eigenen Kompetenzen – er sprach nicht davon, dass er ohne die Grundschulförderklasse schlechter wäre, sondern er sagte, dass er dann „nicht so weit“ wäre. Dies beinhaltet automatisch, dass er sich selbst schon „weit“ sah.

I: Und .. stell dir mal vor, nur so vorstellen, du wärest damals nich in die Grundschulförderklasse gegangen, sondern in die erste Klasse, was glaubst du was wär dann jetzt?

Tobias: Dann wär ich jetzt nich so weit .. Also ich mein, die Grundschulförderklasse hat schon viel gebracht, mein ich .. Also Basteln oder Verstehen halt. (Z. 612-615)

Bernd war der Einzige der Interviewten, der über sich selbst sagte, dass er die Grundschulförderklasse nicht gebraucht hätte und ohne dieses Jahr auf jeden Fall schon in der fünften Klasse sein könnte.

5. Studie: Eine Befragung ehemaliger Schülerinnen und Schüler einer Grundschulförderklasse zu ihren Erfahrungen und subjektiven Selbst-einschätzungen im Zusammenhang mit dem Bildungsangebot Grund-schulförderklasse

Bernd: und also .. viel gebracht hats halt nich wo ich da war(.) Auch vom Lernen her un so.

I: Meinsch du jetzt viel gebracht ähm für die erste Klasse nachher zum Beispiel (?)

Bernd: Mhm.

I: Okay ..

Bernd: Doch schon n bisschen aber nich so arg.

I: Mhm. (Pause) Stell dir mal vor .. Stell dir mal vor du wärs damals nich in die Grundschulförderklasse gegangen, sondern direkt in die erste Klasse(.) .. Was denkst du was wär dann jetzt.

Bernd: Dann wär ich auf jeden Fall in der Fünften .. (Z. 1214-1223)

Sein Unverständnis über seine damalige Zurückstellung in die Grundschulförderklasse begründet sich dadurch, dass die erste Klasse ja eben dazu da sein sollte, beispielsweise bestimmte Kulturtechniken zu lernen. Man sollte also durchaus ohne Vorkenntnisse und damit auch ohne den Besuch einer Grundschulförderklasse eine erste Klasse besuchen können.

Bernd: Manchmal frag ich meine Mutter immer und frag sie warum bin ich da immer hin gegangen un dann sagt sie .. 'ja des is halt besser für dich also dass du dann halt in der ersten Klasse .. konntest du halt dann schon des ABC un so ..und n bisschen rechnen un so'..

I: Und siehst du des auch so wie deine Mutter?

Bernd: Irgendwie nich (lacht) Weil des lernt man da ja auch .. (Z. 1235-1239)

Mit der Betrachtung dieser Aussage gerät man direkt in die Diskussion um den Anfangsunterricht in einer ersten Klasse und darüber, was dieser Anfangsunterricht vermitteln soll und was er von den Kindern verlangt, schon von sich aus mitzubringen. Die Grundschulförderklasse bereitet die Kinder auf den Schulbesuch vor, indem sie keine Unterrichtsinhalte vorwegnimmt, sondern das Lernen vorbereitet und möglich macht oder erleichtert. Außerdem gibt sie den Kindern ein Jahr mehr Zeit, eventuelle Entwicklungsrückstände aufzuarbeiten oder in einem bestimmten Bereich spezifische Förderung zu erhalten. Andererseits ist zu argumentieren, dass auch ein Anfangsunterricht die Kinder auf das schulische Lernen vorbereitet und auch hier Möglichkeiten der Differenzierung und der individuellen Förderung einen Platz haben sollten. Ob ein Kind die erste Klasse meistern kann hängt immer davon ab, welche Anforderungen der Unterricht und damit auch die Lehrkraft selbst und die Schule an die Kinder stellt.

Bernds Sichtweise, dass er den Besuch der Grundschulförderklasse nicht unbedingt nötig gehabt hätte, beinhaltet nicht, dass er in diesem Jahr nichts gelernt hätte. An anderer Stelle des Interviews sagte er, dass es auch für ihn sinnvoll war beispielsweise

5. Studie: Eine Befragung ehemaliger Schülerinnen und Schüler einer Grundschulförderklasse zu ihren Erfahrungen und subjektiven Selbst-einschätzungen im Zusammenhang mit dem Bildungsangebot Grund-schulförderklasse

Buchstaben zu lernen und räumte ein, dass er das vorher noch nicht konnte. Auch er verzeichnete hier also einen individuellen Lernerfolg, was ihm auch bewusst ist.

Bernd: Weil wir hatten da auch son Heft des war also da ham wir immer so Buchstaben also des ABC un so gelernt.

I: Mhm.

Bernd: Und .. Des war halt auch irgendwie gut, weil ich konnts vorher nich richtig. (lacht)

(Z. 1157-1160)

5.4.5. Bewertung der Grundschulförderklasse insgesamt

Die Kinder wurden im Interview dazu aufgefordert, die Grundschulförderklasse rückblickend in ihrer Gesamtheit zu bewerten. Bernd war der einzige Schüler, der sich gegen den Besuch einer Grundschulförderklasse aussprach.

Bernd: Naja (Pause) Hm .. Eigentlich wars nich so weil s war irgendwie ganz ganz einfach. Also ich hättts eigentlich nich gebraucht, bloß meine Mutter wollte des dass ich da hingeh ..

(Z. 1208-1209)

Er bezog dies aber ausschließlich darauf, dass er die zusätzliche Förderung für sein Lernen nicht gebraucht hätte, da man die Dinge ja auch in der ersten Klasse lernen würde. An anderer Stelle sagte er, dass ihm dort eigentlich alles gefallen hätte und er auch Freunde gefunden hat (s.o. 5.4.1. und 5.4.3.). Seine teilweise leicht widersprüchlichen Aussagen lassen auch die Möglichkeit einer Annahme zu, dass er sich von anderen Personen stark in seiner Meinung beeinflussen ließ. Zum Beispiel könnten im Gespräch mit anderen Schülern diese argumentiert haben, dass man ja in der ersten Klasse alles lernt und dann quasi einiges *nochmal* lernt.

Dennis bewertete rückblickend die Zeit in der Grundschulförderklasse als „nicht die beste“, er sah aber trotzdem einen großen Nutzen in diesem Jahr der Förderung.

Dennis: Trotzdem nich die beste Zeit, aber ich empfehl die Vorschule. Vielleicht wird man nich der beliebteste Schüler sein, aber ich empfehls .. Weil wenn man will, dass man (voll?) nen guten Beruf hat, zum Beispiel Ingenieur oder so .. Da muss man ja au schon bisschle pauken, un die Vorschule hilft dann irgendwie für die erste Klasse. (Z. 1027-1030)

Seine negative Wertung rührte von seiner sozialen Stellung in der Klassengemeinschaft und seiner persönlichen Schwierigkeit, neue Freundschaften mit anderen Kindern zu schließen (s.o. 5.4.3.). Eine solche eher problematische soziale Situation wie bei Dennis

5. Studie: Eine Befragung ehemaliger Schülerinnen und Schüler einer Grundschulförderklasse zu ihren Erfahrungen und subjektiven Selbst-einschätzungen im Zusammenhang mit dem Bildungsangebot Grund-schulförderklasse

ist aber grundsätzlich nicht auf die Grundschulförderklasse an sich zurückzuführen. Rein theoretisch hätte es ihm in jeder anderen Gruppe oder Klassengemeinschaft ähnlich ergehen können. An seinen Aussagen spiegelt sich sehr deutlich der hohe Stellenwert wider, den Kinder ihren sozialen Kontakten zu Gleichaltrigen beimessen. Trotzdem stellte er den Nutzen der Grundschulförderklasse hinsichtlich ihres Lerneffekts über diese negativen sozialen Erfahrungen und „empfiehlt“ deren Besuch.

Alle anderen Kinder sprachen sich durchweg positiv für die Grundschulförderklasse aus.

I: Wenn du jetzt so zurückdenkst an das Jahr in der Grundschulförderklasse .. Was würdest du heute sagen wie war das für dich damals.

Eva: Das war toll .. Wirklich .. (Z. 1111-1113)

Manche Kinder, wie zum Beispiel Eva, bewerteten sie ganz allgemein positiv; andere fügten unterschiedliche Begründungen hinzu, woraus sich auch in dieser Kategorie verschiedene Unterkategorien bildeten. Eine dieser Begründungen war, dass in der Grundschulförderklasse noch nicht so hohe kognitive Anforderungen gestellt wurden, als dies in der darauffolgenden ersten Klasse der Fall gewesen war. Das Arbeitspensum war insgesamt noch nicht so hoch angesetzt: Es gab zum Beispiel weniger Hausaufgaben zu erledigen.

Luise: .. Mhmh, eigentlich ganz gut, weil da da gabs nich so viel Hausaufgaben (lacht)

(Z. 66)

Außerdem argumentierten manche Kinder, dass der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule durch dieses Jahr erleichtert wurde. Die Grundschulförderklasse stellte eine Brücke oder eine schrittweise Hinführung von der „Freizeit“ im Kindergarten hin zu den Anforderungen der Schule dar.

Tobias: Also, da sagt man jetzt die ganze die, zum Beispiel wenn man sofort in die erste kommt, dann muss man ja gleich mal anfangen mit Rechnen und in der Grundschulförderklasse is man da so bisschen reingekommen.

(Z. 597-599)

Einige Kinder machten ihre positive Gesamtbewertung sicherlich auch an Erinnerungen an bestimmte, konkrete Aktionen, Projekte oder auch Rituale fest – ohne, dass ihnen dies unbedingt bewusst gewesen sein muss. Bei Pablo war dies sehr deutlich: Er erwähnte im Zusammenhang mit der Bewertung dieser Zeit die Tatsache, dass er in den Pausen gerne an einem bestimmten Ort auf dem Schulhof spielte, wo damals nur die Kinder der Grundschulförderklasse spielen durften.

5. Studie: Eine Befragung ehemaliger Schülerinnen und Schüler einer Grundschulförderklasse zu ihren Erfahrungen und subjektiven Selbst-einschätzungen im Zusammenhang mit dem Bildungsangebot Grund-schulförderklasse

I: Mhm. Und wie war des damals für dich (?)

Pablo: In der Grundschule hats voll Spaß gemacht.

I: Mhm ..

Pablo: Und in der große Pause bin ich nie woanderst hingegangen, außer hinter der Mauer, zu spielen. (Z. 810-814)

Einen weiteren Einfluss auf die positiven Bewertungen hatten auch Personen aus dem persönlichen Umfeld der Kinder aus dieser Zeit. Einige Kinder sprachen über ihre positiven Erinnerungen an die Lehrkraft der Grundschulförderklasse, ohne, dass speziell Fragen bezüglich ihrer Beziehung zu der Lehrkraft gestellt wurden.

Sven: Eigentlich ganz gut.

I: Kannst du auch sagen warum?

Sven: Ja .. wir durften halt, wir hatten sehr viele Pausen. Und es war halt, Frau M. war halt ne nette Lehrerin.

I: Mhm.

Sven: Und es hat Spass gemacht, mit ihr zu arbeiten. (Z. 341-346)

Auch hier zeigt sich, dass die Lehrkraft durch ihre Beziehungen zu den Kindern einen großen Einfluss auf deren Erleben dieser Zeit haben kann. In diesem Zusammenhang stehen logischerweise auch neben der Beziehung auf persönlicher Ebene Aspekte wie Unterrichtsgestaltung und professionelle Arbeitsweise. Die Lehrkraft hat mit ihrem Umgang mit den Kindern, ihrer Arbeitsweise und ihrem Selbstverständnis eine große Bedeutung inne, was das Erleben der Kinder und ihre rückblickende Bewertung dieser Zeit angehen.

6. Fazit

Die im Rahmen dieser Studie befragten Schülerinnen und Schüler einer ehemaligen Grundschulförderklasse hatten rückblickend eine insgesamt eher positive Meinung von diesem Jahr. Keiner der Befragten gab an, dass er oder sie die damalige Zurückstellung vom Schulbesuch als eine Art persönliches Scheitern auffasste oder erlebte. Ob Kinder ihre Zuweisung zu einer Grundschulförderklasse als ihr eigenes Scheitern ansehen oder dieser keine große Bedeutung beimessen, wird von vielen unterschiedlichen Faktoren beeinflusst. An erster Stelle seien hier die Akzeptanz und der Umgang der Schule zu nennen. Eine Positionierung und Behandlung der Grundschulförderklasse als „normale“ Klasse, wie jede andere auch, ist sicherlich förderlich für die Sicht aller Schüler, Lehrer und auch Eltern auf dieses Bildungsangebot. Der Wohlfühlfaktor für die Schüler einer Klasse ist außerdem immer stark beeinflusst von Arbeit und Persönlichkeit der Betreuungs- und Lehrkräfte. Nicht zuletzt orientieren sich Kinder (mehr oder weniger) an dem Verhalten und der Meinung ihrer Eltern. Die Zurückstellung an sich schien im Sinne eines Scheiterns also weniger das Problem gewesen zu sein. Nur einer der befragten Schüler berichtete mit Unverständnis und auch etwas Bedauern, dass er jetzt eigentlich schon in der fünften Klasse hätte sein können.

Ein persönliches Scheitern in einem extremem Maß erlebte jedoch ein Schüler, der nachträglich im Laufe des ersten Schuljahres zurückgestellt wurde: Er machte in der ersten Klasse, noch vor der Zurückstellung, die Erfahrung, dass er die Aufgaben nicht meistern kann, dass er „zu schlecht“ sei. Nicht die nachträgliche Zurückstellung an sich wurde von ihm als ein Scheitern angesehen, sondern das Versagen in der ersten Klasse. Dieses definiert sich natürlich nicht allein durch die individuellen Fähigkeiten des Schülers, sondern genauso durch die an ihn gestellten Anforderungen.

Doch nicht allein das Erlebnis eines persönlichen Scheiterns macht die Schwierigkeit einer nachträglichen Zurückstellung deutlich, sondern auch das sich verändernde soziale, schulische Umfeld des Kindes. Als Einzelner nachträglich in die Grundschulförderklasse einzutreten und nicht von Anfang an mit dabei gewesen zu sein, war keine einfache Situation für diesen Schüler. Die anderen Kinder waren bei Schuljahresbeginn

alle neu in der Klasse und kannten sich noch nicht oder kaum; ein nachträgliches Hinzustoßen zu einer schon bestehenden Gruppe ist immer mit sozialen Schwierigkeiten verbunden. Dieser Schüler machte also im Zusammenhang mit seiner nachträglichen Zurückstellung negative Erfahrungen und Erlebnisse unterschiedlicher Art mit.

Auf die Problematiken, die eine nachträgliche Zurückstellung mit sich bringen kann, verweisen auch verschiedene Autoren (s.o. Kapitel 3.3.4.). In diesem Falle wäre wohl ein Besuch der Grundschulförderklasse von Schuljahresbeginn an eine förderlichere Lösung für den Schüler gewesen – oder aber der Anfangsunterricht müsste anders gestaltet werden und flexiblere Möglichkeiten zulassen, damit es gar nicht erst zu einem Scheitern kommt.

Das häufig kritisierte Herausnehmen der Kinder aus ihrem eigenen Einschulungsjahrgang war nur für wenige der hier befragten Kinder ein problematischer Gesichtspunkt. Diese wenigen brachten aber durchaus ihr Bedauern zum Ausdruck, dass sie durch ihre Zurückstellung von einigen ihrer Freunde getrennt wurden. Der Großteil der befragten Kinder sprach aber nicht von solchen Trennungen; im Gegenteil wurde von einigen neuen, bis dato beständigen Freundschaften durch den gemeinsamen Besuch der Grundschulförderklasse berichtet.

Was jedoch zusätzlich im Zusammenhang mit den sozialen Kontakten von einem Kind als negativ genannt wurde, war der fehlende, über mehrere Jahre hinweg bestehende Klassenverband. Die Schüler finden sich in der Grundschulförderklasse gerade erst neu zusammen, werden dann nach nur einem Jahr wieder getrennt und erleben in der ersten Klasse nochmals eine erneuerte Klassenzusammensetzung. Innerhalb der meisten Schularten wird darauf geachtet, dass die jeweiligen Klassen über zwei, vier oder sogar noch weitere Schuljahre hinweg möglichst nicht getrennt werden und sich eine Gemeinschaft bilden kann. In den Grundschulförderklassen kann dies nicht realisiert werden.

Bezüglich ihres eigenen Lernerfolgs machten die Kinder durch dieses Jahr der Förderung sehr positive Erfahrungen. Alle schätzten sich selbst so ein, dass sie einen Lernfortschritt gemacht haben und sagten, dass sie durch dieses Jahr in verschiedenen Bereichen besser geworden sind. Keiner sprach davon, im Vergleich zu seinen jetzigen Mitschülern, ein schlechter Schüler zu sein oder etwas derart Vergleichbares. Die positiven Effekte des Lernerfolgs wurden in dieser Studie sehr deutlich: Durch die Überzeugung in die

eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten gewannen die Kinder an Selbstvertrauen und es lässt sich eine positive Stärkung des Selbstkonzepts annehmen. Einigen Kindern brachte dies ein Gefühl von Sicherheit und Stolz in der anschließenden ersten Klasse und ihnen blieb ein (eventuelles) Erleben des Scheiterns an den schulischen Anforderungen erspart.

Solche positiven Effekte, welche sich in dieser Studie zeigten, sind natürlich nicht pauschal übertragbar auf alle Grundschulförderklassen oder auch andere vorschulische Bildungsangebote. Wie bei allen Bildungsangeboten hängt der Erfolg immer davon ab, wie die Umsetzung, die Arbeitsweisen, das Selbstverständnis der Personen und Institutionen und weiteres aussehen und gestaltet werden. Die hier beobachtbare, insgesamt sehr große Akzeptanz und daher auch sehr positive Sicht auf die Grundschulförderklasse steht, wie schon erwähnt, immer in Zusammenhang mit dem, was die Schule, die Lehrkräfte und die Eltern vermitteln. Die Kinder assoziierten die Zeit in der Grundschulförderklasse insgesamt mit vielen positiven Erinnerungen und Erlebnissen; es wurde von keinen Erlebnissen von Stigmatisierungen oder negativen Zuschreibungen aufgrund des Besuchs der Grundschulförderklasse berichtet.

Trotzdem sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass eine Zurückstellung und damit auch der Besuch einer Grundschulförderklasse auswählende, separierende und exkludierende Praxen beinhaltet. Auch ein paar der befragten Kinder sprachen dies an, zum Beispiel ihre Trennung von Freunden. Einem inklusiven Gedanken in Bezug auf die „Vielfalt der Kinder“ (nach WOCKEN) kann dieses Bildungsangebot daher nicht gerecht werden. Dafür dürfte kein Kind bei seinem Schulbeginn aufgrund von persönlichen Eigenschaften zurückgestellt und quasi von der Klasse, die es eigentlich besuchen sollte, ausgeschlossen werden. Ebenfalls nicht außer Acht zu lassen sind aber auch didaktische und personelle Faktoren, die sich genauso im Zuge einer solchen schrittweisen Veränderung weiter entwickeln müssen. Die bestehenden personellen und unterrichtlichen Gegebenheiten und Ressourcen auf sich zu belassen und dabei gleichzeitig zu verlangen, dass alle Kinder völlig uneingeschränkt gemeinsam beschult werden sollen, kann so kaum funktionieren. Es muss dafür ein Umdenken bei Schülern, Lehrern und Eltern stattfinden sowie auch Veränderungen auf didaktischer und personeller Ebene – was automatisch auch die Vertreter der Bildungspolitik bezüglich Ressourcenzuweisungen und Ausgestaltungsmöglichkeiten in die Pflicht nimmt.

Unter den momentan noch an vielen Grundschulen gegebenen Umständen kann der Besuch einer Grundschulförderklasse für einen Schüler durchaus eine Chance und möglicherweise sogar sehr wichtig und notwendig sein, um ihn vor negativen Erfahrungen zu bewahren. Welche individuellen Erlebnisse ein Schüler macht, lässt sich nicht vorhersagen und beeinflussen; jedoch zeigt diese Studie, dass der Besuch einer Grundschulförderklasse durchaus positive Folgen für die jeweiligen Schüler mit sich bringen kann. Kritische Nebeneffekte, wie beispielsweise Auswahlkriterien bei der Aufnahme, die Zugänglichkeit des Bildungsangebots oder der sich verändernde soziale Kontext für die Kinder, lassen sich trotzdem nicht ganz ausblenden.

7. Kritische Anmerkungen

In diesem abschließenden Kapitel werden die Rahmenbedingungen und Entscheidungen bezüglich der Durchführung der Studie kritisch reflektiert.

Die Wahl des Interviews als Methode der Datenerhebung erschien im Nachhinein als geeignet für diese Studie. Schriftlich könnten die Kinder eventuell Schwierigkeiten haben, sich so auszudrücken, wie sie es eigentlich wünschten. Außerdem hat das Interview den Vorteil, dass bei Unklarheiten ein Nachfragen möglich ist – was hier teilweise für das Verständnis notwendig war. Mir ist bewusst, dass bei Forschungen möglichst auf mehrere Methoden zurückgegriffen werden sollte (vgl. MEY 2011, 6); bei dieser Studie wäre es zudem in manchen Fällen interessant und informativ gewesen, zusätzlich die Meinung der Eltern zu erfahren. Auch würden sich die Aussagen der Kinder sicherlich noch tiefergehend und über den inhaltlichen Aspekt hinaus interpretieren lassen. Im Rahmen dieser Arbeit war es aber leider nicht möglich, zusätzliche Erhebungen und eine noch detailliertere Auswertung durchzuführen.

Beachtet werden sollte außerdem, dass alle befragten Kinder dieselbe Schule besuchten und daher ähnliche Bedingungen und Lehrpersonen in der Grundschulförderklasse erlebt hatten. Ziel ist es hier aber nicht, einen Vergleich zwischen verschiedenen Schulen oder der Arbeit in verschiedenen Grundschulförderklassen zu ziehen. Trotzdem würde eine Ausweitung der Befragung auf Kinder anderer Schulen, die andere Bedingungen erlebten, sicherlich interessante Einblicke geben.

Zuletzt soll noch erwähnt sein, dass die Interpretationen der Aussagen der Kinder nicht beanspruchen, deren kindliche Perspektive immer korrekt zu deuten. Es sei immer in Frage zu stellen, inwieweit ein Erwachsener Aussagen über kindliche Perspektiven oder kindliches Erleben machen kann. Der Vorteil dieser Studie besteht allerdings darin, dass die Kinder selbst zu Wort kommen und ihre Situation schildern können. Es sind nicht Beobachtungen oder Testverfahren, die interpretiert werden, bei denen die Kinder ihren Standpunkt nicht so konkret deutlich machen könnten.

8. Literaturverzeichnis

Printmedien:

BARTHEL, Martina (2003): Schulanfang zwischen Test und Tüte. In: Grundschule, Heft 7-8. S. 30-32.

BELLENBERG, Gabriele (1999): Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluß. Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung; Band 30. Weinheim und München: Juventa.

BOBAN, Ines; **HINZ**, Andreas (Hg.) (2003): *Index* für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle-Wittenberg: MLU.

BORNGRÄBER, Ralf; **OSBURG**, Claudia (2005): Eene, meene, meck – und du bist weg. Schuleingangsuntersuchung – ein Plädoyer gegen die Zurückstellungspraxis. In: Grundschule, Heft 9. S. 14-17.

BUFF, Alex (1991): Schulische Selektion und Selbstkonzeptentwicklung. In: FEND, Helmut; PEKRUN, Reinhard (Hg.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung. Der Mensch als soziales und personales Wesen; Band 11. Stuttgart: Ferdinand Enke. S. 100-114.

BURK, Karlheinz; **FAUST-SIEHL**, Gabriele (1999): Gesetzliche Grundlagen zum Schulanfang. In: BRÜGELMANN, Hans et al. (Hg.): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Beiträge zur Reform der Grundschule: Sonderband; 60. Seelze / Velber: Kallmeyer. S. 82-84.

FERTIG, Michael; **KLUGE**, Jochen (2005): The Effect of Age at School Entry on Educational Attainment in Germany. Rheinisch-Westfälisches Institut für Wirtschaftsforschung (RWI): Discussion Papers; No. 27. Essen: RWI.

FLICK, Uwe (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

FÜSSENICH, Iris; **SANDFUCHS**, Uwe (2004): Schulversagen – Versagen der Schule? In: Grundschule, Heft 9. S. 26-28.

GRANZER, Dietlinde (2005): Zwischen Reformstau und Reformeifer. Schuleingangsphase: Konzeptionen und Schwerpunkte der Bundesländer. In: Grundschule, Heft 9. S. 10-13.

GÖTZ, Margarete; **NEUHAUS-SIEMON**, Elisabeth (1999): Schulanfang auf neuen Wegen – Der Modellversuch in Baden-Württemberg. In: BRÜGELMANN, Hans et al. (Hg.): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Beiträge zur Reform der Grundschule: Sonderband; 60. Seelze / Velber: Kallmeyer. S. 35-41.

HANY, Ernst A. (1997): Entwicklung vor, während und nach der Grundschulzeit: Literaturüberblick über den Einfluß der vorschulischen Entwicklung auf die Entwicklung im Grundschulalter. In: HELMKE, Andreas; WEINERT, Franz E. (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz. S. 391-403.

HEIMLICH, Ulrich (2011): Inklusion und Sonderpädagogik. Die Bedeutung der Behindertenrechtskonvention (BRK) für die Modernisierung sonderpädagogischer Förderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 2-2011. S. 44-54.

HEINZEL, Friederike (2010): Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara et al. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollst. überarb. Aufl. Weinheim und München: Juventa. S. 707-721.

HELMKE, Andreas (1991): Entwicklung des Fähigkeitsselbstbildes vom Kindergarten bis zur dritten Klasse. In: FEND, Helmut; PEKRUN, Reinhard (Hg.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung. Der Mensch als soziales und personales Wesen; Band 11. Stuttgart: Ferdinand Enke. S. 83-99.

HUNGER, Ina (2005): Qualitative Interviews mit Kindern. Besonderheiten, Erfahrungen und methodische Konsequenzen. In: BALZ, Eckart; KUHLMANN, Detlef (Hg.): Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik. Schorndorf: Hofmann. S. 69-84.

KAMMERMEYER, Gisela (1999): Sind Schulfähigkeit und Schuleingangsdiagnostik bei einer Reform des Schulanfangs unnötig? Kommentar zum Beitrag von Sigrun Richter. In: BRÜGELMANN, Hans et al. (Hg.): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Beiträge zur Reform der Grundschule: Sonderband; 60. Seelze / Velber: Kallmeyer. S. 30-34.

KAMMERMEYER, Gisela (2001a): Schuleingangsdiagnostik. In: FAUST-SIEHL, Gabriele; SPECK-HAMDAN, Angelika (Hg.): Schulanfang ohne Umwege. Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Beiträge zur Reform der Grundschule – Band 111. Frankfurt a. Main: Beltz. S. 119-144.

KAMMERMEYER, Gisela (2001b): Schulfähigkeit. In: FAUST-SIEHL, Gabriele; SPECK-HAMDAN, Angelika (Hg.): Schulanfang ohne Umwege. Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Beiträge zur Reform der Grundschule – Band 111. Frankfurt a. Main: Beltz. S. 96-118.

KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG (Hg.) (2012): Öffentliche Grundschulförderklassen. Verwaltungsvorschrift des KM vom 16.08.1991; neu erlassen am 06.07.1998. In: Rux, Michael: Jahrbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Schul- und Dienstrecht in Baden-Württemberg. Stuttgart: Süddeutscher Pädagogischer Verlag GmbH. S. 398-399.

MADER, Johann (1989): Schulkindergarten und Zurückstellung. Zur Bedeutung schulisch-ökologischer Bedingungen bei der Einschulung. Münster / New York: Waxmann.

MAYRING, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.

MAYRING, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.

MINISTERIUM FÜR KULTUS UND SPORT, BADEN-WÜRTTEMBERG (Hg.) (1991): Die Grundschulförderklassen. Leitgedanken und Pädagogische Anregungen für die Arbeit in der Grundschulförderklasse. Stuttgart: Ministerium für Kultus und Sport. (Informationsschrift)

POHLMANN-ROTHER, Sanna; **KRATZMANN**, Jens; **FAUST**, Gabriele (2011): Schulfähigkeit in der Sicht von Eltern, Erzieher/innen und Lehrkräften. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 1-2011. S. 57-73.

SCHUMANN, Brigitte (2007): „Ich schäme mich ja so!“. Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

RENGBERS, Ruth-Maria (2001): Der Schulkindergarten – Eine veraltete Erziehungseinrichtung? In: RATH, Norbert; RAVENBERG, Klaus (Hg.): Der Schulkindergarten. Band 2: Neue Arbeitsmodelle. Münster u.a.: Waxmann. S. 33-40.

RICHTER, Sigrun (1999): „Schulfähigkeit des Kindes“ oder „Kindfähigkeit der Schule“? In: BRÜGELMANN, Hans et al. (Hg.): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Beiträge zur Reform der Grundschule: Sonderband; 60. Seelze / Velber: Kallmeyer. S. 7-29.

ROBBACH, Hans-Günther (2001): Die Einschulung in den Bundesländern. In: FAUST-SIEHL, Gabriele; SPECK-HAMDAN, Angelika (Hg.): Schulanfang ohne Umwege. Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Beiträge zur Reform der Grundschule – Band 111. Frankfurt a. Main: Beltz. S. 145-174.

ROBBACH, Hans-Günther; **TIETZE**, Wolfgang (1996): Schullaufbahnen in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zu Integration und Segregation von Grundschulern. Münster / New York: Waxmann.

RUF, Jeanette (2004): Klassenwiederholung: Stagnationen vermeiden. In: Grundschule, Heft 9. S. 34-36.

RUX, MICHAEL (2012): Jahrbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Schul- und Dienstrecht in Baden-Württemberg. Stuttgart: Süddeutscher Pädagogischer Verlag GmbH.

Tietze, Wolfgang; Roßbach, Hans-Günther; Grenner, Katja (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Wocken, Hans (2011): Das Haus der inklusiven Schule. Baustelle – Baupläne – Bausteine. Lebenswelten und Behinderung; Band 14. 2., durchges. Aufl. Hamburg: Feldhaus.

Quellen aus dem Internet:

ALLIANZ DER DEUTSCHEN NICHTREGIERUNGSORGANISATIONEN ZUR UN-BEHINDERTENRECHTS-KONVENTION (BRK-ALLIANZ) (Hg.) (2013): Für Selbstbestimmung, gleiche Rechte, Barrierefreiheit, Inklusion! Erster Bericht der Zivilgesellschaft zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland. URL: <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/?id=467> (eingesehen am: 25.06.2013).

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann. URL: http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf (eingesehen am: 26.05.2013).

BERTELSMANN STIFTUNG u.a. (Hg.) (2013): Chancenspiegel 2013. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme mit einer Vertiefung zum schulischen Ganzttag. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. URL: http://www.chancenspiegel.de/downloads-und-presse.html?no_cache=1 (eingesehen am: 25.06.2013).

BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (Hg.) (2011): Übereinkommen der Vereinten Nationen über Rechte von Menschen mit Behinderungen. Erster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland. Vom Bundeskabinett beschlossen am 3. August 2011. URL: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_state_report_germany_1_2011_de.pdf (eingesehen am: 25.06.2013).

CATANI, Reto C. (2004): Entwicklungsverlauf der Selbsteinschätzung bei Kindern im Kindergarten und den ersten beiden Schuljahren. Ein Längsschnitt. URL: <http://edudoc.ch/record/3548/files/zu06049.pdf> (eingesehen am: 18.6.2013).

DEUTSCHES INSTITUT FÜR MENSCHENRECHTE (Hg.) (2013): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung. URL: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDFDateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_de.pdf (eingesehen am: 25.06.2013).

FAKULTÄTSPRÄSIDIUM DER FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK DER PH LUDWIGSBURG (Hg.) (2013): Entscheidung über die Verlegung der Fakultät für Sonderpädagogik von Reutlingen nach Ludwigsburg wurde zu früh getroffen! URL: https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/9m-vwrt-t-01/Dekanatssekretariat/Stellungnahme_SoPaed_Reutlingen22_03_2013.pdf (eingesehen am: 09.07.2013).

GÄNSFUß, Rüdiger; LEHMANN, Rainer; PEEK, Rainer (1997): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 1996/97 eine fünfte Klasse an Hamburger Schulen besuchten. Bericht über die Erhebung im September 1996 (LAU 5). URL: <http://bildungsserver.hamburg.de/contentblob/2815702/data/pdf-schulleistungstest-lau-5.pdf> (eingesehen am: 13.05.2013).

HORSTSCHRÄER, Julia; MÜHLER, Grit (2010): School Entrance Recommendation: A Question of Age or Development? ZEW – Centre for European Economic Research Discussion Paper No. 10-047. URL: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1649459 ## (eingesehen am: 27.05.2013).

KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG (Hg.) (2013): Verordnung des Kultusministeriums über die Stundentafel der Grundschule vom 31. Juli 2001. URL: <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=GrSchulStTafelV+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true> (eingesehen am: 23.06.2013).

LANDESINSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNG; STATISTISCHES LANDESAMT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hg.) (2011): Bildungsberichterstattung 2011. Bildung in Baden-Württemberg. Stuttgart 2011. URL: http://www.schule-bw.de/entwicklung/bildungsbericht/Bildungsbericht2011/Bildungsbericht_BW_2011.pdf (eingesehen am: 15.05.2013).

MEY, Günter (2011): Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. URL: <https://www.familienhandbuch.de/kindheitsforschung/allgemeines-kindheitsforschung/zugaenge-zur-kindlichen-perspektive-methoden-der-kindheitsforschung> (eingesehen am: 11.06.2013).

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hg.) (2006a): Jahrgangsgemischter Unterricht in der Eingangsstufe der Grundschule auf freiwilliger Basis. URL: <http://www.kultusportal-bw.de/,Lde/780425> (eingesehen am: 16.07.2013).

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hg.) (2006b): „Schulanfang auf neuen Wegen“. Abschlussbericht zum Modellprojekt. URL: http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/-s/1u8sxbmebe44i6kb56ulxkpvp1af6vbb/show/1267824/2006-Abschlussbericht_24-07.pdf (eingesehen am: 29.03.2013).

SCHWARZ-JUNG, Silvia (2007): Schulanfänger an Grundschulen 2006: Mehr Rückstellungen und weniger frühe Einschulungen. In: Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg 10/2007. S. 20-22. URL: http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/veroeffentl/Monatshefte/PDF/Beitrag07_10_04.pdf (eingesehen am: 27.06.2013).

STATISTISCHES LANDESAMT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hg.) (2013a): Einschulungen an Grundschulen. URL: http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/BildungKultur/Indikatoren/AS_einschulungen.asp (eingesehen am: 15.05.2013).

STATISTISCHES LANDESAMT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hg.) (2013b): Grundschulförderklassen und Schulkindergärten in Baden-Württemberg im Schuljahr 2012/13. URL: http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/veroeffentl/Statistische_Berichte/3229_12001.pdf (eingesehen am: 30.04.2013).

STOCH, Andreas (2013): Regierungserklärung zur regionalen Schulentwicklung am 15. Mai 2013. URL: <http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1396857/Regierungserklärung%20KM.pdf> (eingesehen am: 27.05.2013).

9. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: „Ökologisch-systemisches Schulfähigkeitsmodell von Nickel (1999, S. 154)“. In: KAMMERMEYER 2001b, 99. S. 17

Abbildung 2: „Stichtage für den Beginn der regulären Schulpflicht 2003 bis 2014 nach Ländern“. In: AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012, 249. S. 23

Abbildung 3: „Anteil der früh und spät eingeschulten Kinder an Grundschulen in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 1995/96“. In: STATISTISCHES LANDESAMT BADEN-WÜRTTEMBERG 2013a. S. 25

Tabelle 1: Grundschulförderklassen in den Schuljahren 1990/91 bis 2009/10. In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNG; STATISTISCHES LANDESAMT BADEN-WÜRTTEMBERG 2011, 368. S. 103

Tabelle 2: Grundschulförderklassen in den Schuljahren 2001/02 bis 2012/13. In: STATISTISCHES LANDESAMT BADEN-WÜRTTEMBERG 2013b, 1. S. 103

Tabelle 3: Grundschulförderklassen im Schuljahr 2012/13. In: STATISTISCHES LANDESAMT BADEN-WÜRTTEMBERG 2013b, 2 f. S. 104

10. Anhang

10.1. Tabellen zu Grundschulförderklassen

Tabelle 1: Grundschulförderklassen in den Schuljahren 1990/91 bis 2009/10

Schuljahr	Einrichtungen	Klassen/ Gruppen	Betreute Kinder		Erziehungspersonal	
			insgesamt	darunter weiblich	insgesamt	darunter Vollzeit- beschäftigte
Grundschulförderklassen						
1990/91	188	281	4 207	1 436	655	182
	243	298	4 743	1 571	748	160
1995/96	242	290	4 192	1 294	723	127
2000/01	243	291	4 032	1 270	728	113
2001/02	243	293	4 084	1 263	734	126
2002/03	242	292	4 069	1 339	692	138
2003/04	242	293	3 983	1 272	704	137
2004/05	241	293	4 241	1 304	718	143
2005/06	241	295	4 363	1 413	722	161
2006/07	239	290	4 403	1 472	707	150
2007/08	239	290	4 173	1 375	703	153
2008/09	242	287	4 061	1 382	675	155
2009/10						

(In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNG; STATISTISCHES LANDESAMT BADEN-WÜRTTEMBERG 2011, 368)

Tabelle 2: Grundschulförderklassen in den Schuljahren 2001/02 bis 2012/13

Jahr	Grund- schulförder- klassen/ Schul- kinder- gärten	Gruppen	Erziehungspersonal ¹⁾		Betreute Kinder						
			insgesamt	darunter	männlich	weiblich	insgesamt	davon nach Staatsangehörigkeit			
				Vollzeit- beschäftigte				deutsch	italienisch	türkisch	sonstige
Grundschulförderklassen											
2001/2002	243	291	728	113	2 762	1 270	4 032	2 789	183	600	460
2002/2003	243	293	734	126	2 821	1 263	4 084	2 892	177	550	465
2003/2004	242	292	692	138	2 730	1 339	4 069	2 813	170	614	472
2004/2005	242	293	704	137	2 711	1 272	3 983	2 714	174	563	532
2005/2006	241	293	718	143	2 937	1 304	4 241	2 998	183	565	495
2006/2007	241	295	722	161	2 950	1 413	4 363	3 280	125	457	501
2007/2008	239	290	707	150	2 931	1 472	4 403	3 451	128	388	436
2008/2009	239	290	703	153	2 798	1 375	4 173	3 245	128	362	438
2009/2010	242	287	675	155	2 679	1 382	4 061	3 126	126	338	471
2010/2011	242	291	679	151	2 711	1 378	4 089	3 185	107	318	479
2011/2012	243	289	661	141	2 576	1 354	3 930	3 162	94	238	436
2012/2013	245	289	657	140	2 509	1 305	3 814	3 081	84	210	439

(In: STATISTISCHES LANDESAMT BADEN-WÜRTTEMBERG 2013b, 1)

Tabelle 3: Grundschulförderklassen im Schuljahr 2012/13**2. Grundschulförderklassen in den Stadt- und Landkreisen Baden-Württembergs im Schuljahr 2012/13**

Kreis Region Regierungsbezirk Land	Grund- schul- förder- klassen	Gruppen	Betreute Kinder						wegen Platzman- gel zu Be- ginn des Schuljah- res nicht auf- genomme- ne Kinder	Lehr- personal
			Insgesamt	und zwar				durchschnittliche Kinder- zahl je Gruppe		
				männlich	weiblich	Deutsche	Ausländer			
Stadtkreis										
Stuttgart, Landeshauptstadt	24	32	433	271	162	271	162	13,5	5	64
Landkreise										
Böblingen	12	14	181	125	56	153	28	12,9	–	19
Esslingen	18	18	238	145	93	197	41	13,2	7	60
Göppingen	6	6	86	53	33	70	16	14,3	–	18
Ludwigsburg	18	21	292	193	99	234	58	13,9	4	38
Rems-Murr-Kreis	11	12	146	95	51	105	41	12,2	–	18
Region Stuttgart	89	103	1 376	882	494	1 030	346	13,4	16	217
Stadtkreis										
Heilbronn	2	4	58	41	17	44	14	14,5	–	.
Landkreise										
Heilbronn	3	4	55	34	21	50	5	13,8	–	5
Hohenlohekreis	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Schwäbisch Hall	3	3	44	34	10	.	.	14,7	–	9
Main-Tauber-Kreis	1	1	13	8	5	.	.	13,0	–	.
Region Heilbronn-Franken	9	12	170	117	53	.	.	14,2	–	20
Landkreise										
Heidenheim	1	1	19	15	4	.	.	19,0	–	.
Ostalbkreis	2	2	19	8	11	.	–	9,5	–	.
Region Ostwürttemberg	3	3	38	23	15	.	.	12,7	–	6
Regierungsbezirk Stuttgart	101	118	1 584	1 022	562	1 215	369	13,4	16	243
Stadtkreise										
Baden-Baden	1	2	25	16	9	20	5	12,5	–	4
Karlsruhe	8	8	86	61	25	63	23	10,8	–	12
Landkreise										
Karlsruhe	9	9	114	77	37	107	7	12,7	–	27
Rastatt	4	4	55	36	19	52	3	13,8	–	9
Region Mittlerer Oberrhein	22	23	280	190	90	242	38	12,2	–	52
Stadtkreise										
Heidelberg	2	3	41	27	14	31	10	13,7	–	4
Mannheim	8	11	138	99	39	100	38	12,5	–	12
Landkreise										
Neckar-Odenwald-Kreis	1	1	15	10	5	15	–	15,0	9	3
Rhein-Neckar-Kreis	10	11	151	94	57	124	27	13,7	5	17
Region Rhein-Neckar ¹⁾	21	26	345	230	115	270	75	13,3	14	36
Stadtkreis										
Pforzheim	4	5	49	34	15	31	18	9,8	–	6
Landkreise										
Calw	2	2	24	19	5	24	–	12,0	3	.
Enzkreis	1	1	13	10	3	7	6	13,0	–	.
Freudenstadt	2	2	15	10	5	12	3	7,5	–	3
Region Nordschwarzwald	9	10	101	73	28	74	27	10,1	3	13
Regierungsbezirk Karlsruhe	52	59	726	493	233	586	140	12,3	17	101

Noch: 2. Grundschulförderklassen in den Stadt- und Landkreisen Baden-Württembergs im Schuljahr 2012/13

Kreis Region Regierungsbezirk Land	Grund- schul- förder- klassen	Gruppen	Betreute Kinder						wegen Platzman- gel zu Be- ginn des Schuljah- res nicht aufge- nomme- ne Kinder	Lehr- personal
			Insge- samt	und zwar				durch- schnitt- liche Kinder- zahl je Gruppe		
				männlich	weiblich	Deutsche	Aus- länder			
Stadtkreis										
Freiburg im Breisgau	5	6	67	42	25	51	16	11,2	–	16
Landkreise										
Breisgau-Hochschwarzwald	8	8	102	70	32	86	16	12,8	.	27
Emmendingen	5	7	94	58	36	83	11	13,4	.	20
Ortenaukreis	12	17	255	166	89	241	14	15,0	–	58
Region Südlicher Oberrhein	30	38	518	336	182	461	57	13,6	6	121
Landkreise										
Rottweil	3	3	44	32	12	.	.	14,7	–	15
Schwarzwald-Baar-Kreis	6	6	86	54	32	78	8	14,3	5	16
Tuttlingen	4	4	52	31	21	.	.	13,0	4	15
Region Schwarzwald-Baar-Heuberg	13	13	182	117	65	167	15	14,0	9	46
Landkreise										
Konstanz	5	9	107	77	30	88	19	11,9	–	20
Lörrach	8	8	96	70	26	82	14	12,0	5	17
Waldshut	3	3	40	26	14	32	8	13,3	–	8
Region Hochrhein-Bodensee	16	20	243	173	70	202	41	12,2	5	45
Regierungsbezirk Freiburg	59	71	943	626	317	830	113	13,3	20	212
Landkreise										
Reutlingen	6	9	125	83	42	87	38	13,9	14	14
Tübingen	4	6	78	49	29	65	13	13,0	–	11
Zollernalbkreis	4	4	48	37	11	43	5	12,0	–	12
Region Neckar-Alb	14	19	251	169	82	195	56	13,2	14	37
Stadtkreis										
Ulm	3	3	44	28	16	38	6	14,7	9	12
Landkreise										
Alb-Donau-Kreis	2	2	29	21	8	23	6	14,5	–	5
Biberach	3	3	46	29	17	42	4	15,3	13	12
Region Donau-Iller ¹⁾	8	8	119	78	41	103	16	14,9	22	29
Landkreise										
Bodenseekreis	5	6	67	50	17	54	13	11,2	–	9
Ravensburg	4	6	94	57	37	77	17	15,7	–	15
Sigmaringen	2	2	30	14	16	21	9	15,0	–	11
Region Bodensee-Oberschwaben	11	14	191	121	70	152	39	13,6	–	35
Regierungsbezirk Tübingen	33	41	561	368	193	450	111	13,7	36	101
Baden-Württemberg	245	289	3 814	2 509	1 305	3 081	733	13,2	89	657

1) Sowie Land Baden-Württemberg.

(In: STATISTISCHES LANDESAMT BADEN-WÜRTTEMBERG 2013b, 2 f.)

10.2. Transkriptionsregeln und Abkürzungen

Transkriptionsregeln:

..	Kurze Pause
...	Mittlere Pause
(Pause)	Lange Pause
(?)	Frageintonation
(.)	Senken der Stimme
(kommt es?)	Nicht genau verständlich, vermuteter Wortlaut
<u>Unterstreichen</u>	Hervorhebungen in der Stimmlage
(lacht) (stockend) (geht raus)	Besondere Stimmungen / nicht sprachliche Äußerungen

Abkürzungen:

I	=	Interviewer
Frau M.	=	Lehrkraft der Grundschulförderklasse (Name verschlüsselt)
B. / M. usw.	=	Abgekürzte Namen von Kindern (ohne Einverständniserklärung)

10.3. Interviewleitfaden

Gesprächseinstieg mit Bild:

Sieh mal, ich habe dir hier ein Bild mitgebracht – weißt du wo das sein könnte oder erkennst du da jemanden wieder?

Leitfragen:

Erzähl mal, was hast du denn so alles erlebt damals in der Grundschulförderklasse.

- Was habt ihr da so gemacht?
- Was hast du besonders gerne gemacht?
- Was hast du nicht so gerne gemacht?
- Was habt ihr da so gelernt?
- Wer war damals deine Lehrerin in der Grundschulförderklasse?
- Wie bist du mit der ausgekommen?
- Erzähl mal von **Freunden** aus der Grundschulförderklasse...
 - o Wie habt ihr euch kennen gelernt / angefreundet?
 - o Hattest du damals im Kindergarten Freunde, die dann auch gleichzeitig mit dir in die Schule gekommen sind?
 - o Siehst du diese Freunde heute noch?
- Nun gab es ja damals nach dem Kindergarten Kinder, die in die erste Klasse gegangen sind und Kinder, die in die Grundschulförderklasse gegangen sind – wie hast du das erlebt?

Abschließende / bilanzierende Fragen:

Zum Schluss habe ich noch drei Fragen an dich:

Wenn du insgesamt so zurückdenkst an das Jahr in der Grundschulförderklasse – was würdest du sagen, wie das für dich war?

Wie fühlst du dich, wenn du zurückdenkst an die Zeit in der Grundschulförderklasse?

Was denkst du hat dir die Grundschulförderklasse für die Zeit danach (in der ersten Klasse) gebracht?

10.4. Transkriptionen der Interviews

Verzeichnis aller Interviews:

Interview 1: Luise, Klassenstufe 3	S. 108
Interview 2: Lisa, Klassenstufe 3	S. 111
Interview 3: Annika, Klassenstufe 3	S. 114
Interview 4: Sven, Klassenstufe 3	S. 117
Interview 5: Paul, Klassenstufe 3	S. 120
Interview 6: Michael, Klassenstufe 3	S. 123
Interview 7: Tobias, Klassenstufe 3	S. 126
Interview 8: Daniel, Klassenstufe 3	S. 129
Interview 9: Pablo, Klassenstufe 3	S. 132
Interview 10: Dennis, Klassenstufe 3	S. 137
Interview 11: Eva, Klassenstufe 4	S. 144
Interview 12: Bernd, Klassenstufe 4	S. 146
Interview 13: Tom, Klassenstufe 4	S. 150

(Namen verschlüsselt)

Interview 1: Luise, Klassenstufe 3

I: So, ich stell das mal da hin. Da stört das uns auch gar nich. Kuck mal, ich hab hier nämlich auch was mitgebracht .. En Bild .. Schau mal .. (grinst) Du erkennst dadrauf bestimmt schon

5 jemanden, oder? ..

Luise: (schaut Bild an) Mhm, nein .. Doch, den außen (zeigt auf den Clown).

I: (lacht)Ja, genau. Wer ist denn des?

Luise: (lacht) Ja, der Rudi.

I: Und die (?) (zeigt auf das Bild)

10 **Luise:** Frau M.

I: Die hat mich grad hergebracht, genau. (lacht) Ähm, erzähl mal, was hast denn du alles so erlebt in der Grundschulförderklasse damals? .. Oder was habt ihr denn da so gemacht?

Luise: Wir ham da so Kürbisse gebastelt.

- I: (zustimmendes Nicken) Mhm, mhm.
- 15 **Luise:** Die .. als Halloween glaub ich war, da ham wir so Pflanzen eingepflanzt, des war glaub ich so Kresse zum Essen.
- I: Aha. Mhmh.
- Luise:** Und .. Mhm (Pause)
- I: Oder fällt dir noch irgendwas ein, was du damals ganz besonders gern gemacht hast? ...
- 20 **Luise:** mhm ... ne (irgendwie?) heut nich. Aber dafür fand ich dieses Lied da gut, was wir immer am Anfang so zum Morgen gesungen haben.
- I: Ah okay. Kannsch dich an des noch erinnern?
- Luise:** (lacht) Nee.
- I: (lacht) .. Und gabs auch irgendwas, was dir nich so gut gefallen hat, was ihr da gemacht habt?
- 25 **Luise:** Mhm. Außer dass die, ahja, des hat mir nich gefallen, dass wir erst äh fünf Mädchen warn und der Rest Jungs.
- I: So viele Jungs? Echt? (lacht)
- Luise:** Des war blöd.
- I: Ja, aber wieso sagst du am Anfang hat dir das noch net gut gefallen? Hat sich das dann noch
- 30 geändert, oder ?
- Luise:** Nee, ich mein, des, äh, hat mir ganze Zeit nich gefallen.
- I: Ahh, oke mhm .. Und was habt ihr da so gelernt in der Grundschulförderklasse?
- Luise:** ABC .. Mhm (Pause) (überlegt) Weiß nich mehr so genau. Ich weiß nur noch, das ABC ham wir da gelernt und der Rest .. weiß nich mehr genau (Pause) da ham wir schon was gelernt, aber
- 35 ich weiß nich mehr alles was.
- I: Mhm .. Und erzähl mir mal von deinen Freunden damals.
- Luise:** Die, die neben mir saß, das ist auch meine Freundin, auch meine beste. Die war auch in der Grundschulförderklasse ..
- I: Ahh, okay.. Habt ihr euch dort kennen gelernt oder kanntest du die schon vorher?
- 40 **Luise:** Wir ham uns dort kennen gelernt.
- I: Mhm.

Luise: Dann, ähm, war da noch .. die Zwillinge, dann war noch so en Junge und ich denk, des warn alle, die .. Nee, warns nich. Hast du des Mädchen mit der Brille gesehn, so ne Blondhaarige?

45 **I:** Mhmh, kann sein ..

Luise: Bisschen kleiner, die sitzt (auch immer an unserm Tisch?)

I: Is des auch ne Freundin von dir?

Luise: Ja, die war auch in der Grundschulförderklasse.

I: Okay, schön.

50 **Luise:** Und sonst weiß ich nix mehr (lacht).

I: Ja (lacht) .. Also, im Kindergarten is es ja so, oder wenn der Kindergarten vorbei is .. dann gibts Kinder, die kommen in die erste Klasse und Kinder, die kommen in die Grundschulförderklasse. Wie war des damals für dich?

Luise: Ganz normal ..

55 **I:** War ganz normal?

Luise: Ich war halt aufgeregt (lacht).

I: Mhmh, (lacht). Ja, ich glaub des is man immer, wenn man irgendwo, irgendwohin neues kommt.

Luise: Ja.

60 **I:** Okay .. Gut .. Also, hast du noch was oder möchtest du mir noch irgendwas erzählen über die Grundschulförderklasse?

Luise: (lacht) Weiß nich .. Ich weiß jetzt nich (Pause)

I: Sonst hätt ich jetzt noch drei Fragen an dich, zum Schluss, und zwar wenn du jetzt ähm so insgesamt zurückdenkst an das ganze Jahr in der Grundschulförderklasse, was würdesch du sagen wie war des für dich, des Jahr?

65

Luise: .. Mhmh, eigentlich ganz gut, weil da da gabs nich so viel Hausaufgaben (lacht)

I: Mhm, Ja .. Und was denkst du hat die Grundschulförderklasse dir für die Zeit danach gebracht? Also jetzt in der ersten Klasse?

Luise: Ja, ich denk mal schon, weil sonst wäre ich dann nich so gut, weil eigentlich wenn ich jetzt die ganzen Nachhilfe auch nich gemacht hätte, dann wär ich viel, viel schlechter .. in der Schule und hätte vielleicht nur sechsen.

70

I: Mhmh .. Also du glaubst, du hast in der Grundschulförderklasse Sachen gelernt, die dir in der ersten Klasse auf jeden Fall geholfen haben?

75 **Luise:** Ja. (nickt) .. Zum Beispiel nett zu anderen sein oder wenn du sprichst, dann hör ich zu oder wenn ich, wenn du sprichst, dann hör ich zu zum Beispiel.

I: Okay .. Und ähm .. stell dir mal vor, du wärst damals nach dem Kindergarten ähm nich in die Grundschulförderklasse gegangen, sondern einfach direkt in die erste Klasse ..

Luise: Dann wärs vielleicht nich so gut .. Dann, dann hätt ich vielleicht noch schlechtere Noten wie jetzt.

80 I: Mhmh.

Luise: Hätt ich vielleicht vierer, fünfer oder so .. denk ich mal, oder sechser. Wenn dann die Nachhilfe vielleicht vierer oder fünfer nur denk ich mal ..

I: Mhmh .. Okay.

85

Interview 2: Lisa, Klassenstufe 3

I: So .. Schau mal, ich hab dir hier en Bild mitgebracht. Schau mal, ob du da jemanden wieder erkennst oder ob du weißt, wo das war ...

90 **Lisa:** Ähh, ähh. Ich denk des is .. Dennis, oder? .. Und, war des bei Frau M.?

I: Schau mal, entdeckst du sie auf dem Bild? (lacht)

Lisa: Ja.

I: Ahh, genau. Dann weißt du bestimmt auch, wo des war oder welche Klasse des, des wahrscheinlich isch ... Oder schau mal, den hier kennst du bestimmt auch noch, oder?

95 **Lisa:** Ja.

I: Wer war des? Oder wer is des?

Lisa: Des war en Clown.

I: Mhm .. Und was habt ihr mit dem immer gemacht oder was hat der, was hat der zu suchen auf dem Bild?

100 **Lisa:** Ähh, weil wir hatten doch in der ersten so en Tier und der heißt (den, des?) hat eine Katze und des sind . in der Grundschule hatten wir einen Clown und des ist soo, der hat uns jeden Morgen begrüßt.

I: Mhmh, mhmh. In der Grundschulförderklasse?

Lisa: Ja.

105 **I:** Ahh, okay. Der Clown. Schön, erzähl doch mal, was hast du damals so alles erlebt in der Grundschulförderklasse?

Lisa: Ähh, wir ham (Flammen?) gebastelt, und ham sie .. in Sand gesteckt.

I: In Sand gesteckt (?)

110 **Lisa:** Äh ja, weil da war son Stock dran .. Und .. Wir haben beim Halloween .. äh .. ham wir so . Kürbisse gebastelt..

I: Mhmh.

Lisa: Und äh bei Weihnachten ham wir en Stück gespielt.

I: Gespielt (?) Theater gespielt?

Lisa: Ja, ja.

115 **I:** Ah, okay, Schön.

Lisa: Ja.

I: Gibt es was, was du besonders gern gemacht hast in der Grundschulförderklasse?

Lisa: Ähm, draußen spielen.

120 **I:** Mhmh. Ich hab vorher auch gesehen, ich war vorher kurz drüben in dem Klassenzimmer und hab gesehen, da könnt ihr ja auch direkt aus dem Klassenzimmer rausgehen auf den Hof.

Lisa: Ja.

I: Des is ja echt schön .. Und gibt es auch was oder gab es auch was, was du nich so gern gemacht hast, was ihr dort gemacht habt?

Lisa: (überlegt) Äh, die Hausaufgaben.

125 **I:** Mhmh ... Und ähm Grundschulförderklasse, des is ja jetzt ja schon bisschen was anderes jetzt als Kindergarten, da lernt man ja auch schon was, weißt du da noch was, was ihr da so gelernt habt?

Lisa: .. ähh, also .. wir haben Zeichnen gelernt .. so . mhh, so Zeichnen, Berge und .. und für Stift halten und so, damit wir schreiben können.

130 **I:** Mhm.

Lisa: Und wir haben auch .. in en Stundenspiel gespielt.

I: Ein Stundenspiel (?) Das musst du mir genauer erklären, das kenn ich nich.

Lisa: Ähnm, da da kann man, des is in der Stunde, da spielt man irgendein Spiel .. Wir ham immer Schuhsalat gespielt.

135 **I:** Schuhsalat? (lacht)

Lisa: Ja. Mit einer Decke und .. Schuhe.

I: Mhm.

Lisa: Und, da muss man die rausziehen und der, der den Schuh rauszieht, muss erraten, wem der Schuh gehört.

140 **I:** Ah, okay. Und war des son Spiel, des habt ihr immer am Anfang gespielt, oder, oder so ab und zu mal?

Lisa: Manchmal.

I: Mhmh. Erzähl mir doch mal von deinen Freunden.

145 **Lisa:** .. Ähh .. Alle warn nett und au sehr (viele?) gespielt, die meisten Jungs hatten immer irgendwelche Karten .. so zum Tauschen uund .. und ja, und ..

I: Wo hast denn du die kennen gelernt?

Lisa: In der Grundschulförderklasse.

I: Gab es auch welche, die kanntest du schon im Kindergarten?

Lisa: Ja, die Zwillinge.

150 **I:** Ah, warn die gemeinsam mit dir im Kindergarten?

Lisa: Ja.

I: Mhm .. Und es is ja so ähm, jetzt am Ende vom Kindergarten oder wenn der Kindergarten vorbei is für die, dann gibt es welche, die gehen in die erste Klasse und welche, die gehen in die Grundschulförderklasse. Wie war des für dich, was würdest du sagen?

155 **Lisa:** Ich fands toll, dass ich in die Grundschulförderklasse gegangen bin.

I: Okay, schön .. Ähm, gibts von dir noch irgendwas, was du mir erzählen möchtest über die Zeit .. oder fällt dir noch irgendwas ein dazu?

Lisa: (Pause) (überlegt) .. Ja, des war beim Fasching, die Lehr ähhh, da war die Frau M. als Schlafmütze verkleidet.

160 **I:** (lacht) Als Schlafmütze?

Lisa: Ja, alle Lehrer (lacht).

I: Des stell ich mir echt lustig vor (lacht) .. Ich hab jetzt zum Schluss dann nur noch drei Fragen an dich .. und zwar, ähm, wenn du jetzt so insgesamt zurückdenkst an das ganze Jahr in der Grundschulförderklasse, ähm, was würdest du sagen, wie das für dich war?

165 **Lisa:** Toll.

I: Mhm .. Und was denkst du, hat des Jahr in der Grundschulförderklasse dir gebracht für die Zeit danach?

Lisa: Dass ich besser in der Schule war .. weil wir haben da auch geübt, in der Grundschulförderklasse.

170 **I:** Mhmh, also du würdest sagen, du hast in der Grundschulförderklasse Sachen gelernt, die dir in der ersten Klasse schon was geholfen haben dann?

Lisa: Ja.

I: Okay .. Und wie fühlst du dich jetzt, wenn du jetzt zurückdenkst an das ganze Jahr?

Lisa: Schön ..

175 **I:** Ist es ne schöne Erinnerung?

Lisa: Ja.

Interview 3: Annika, Klassenstufe 3

180

I: So, jetzt .. Schau mal, ich hab hier ein Bild mitgebracht. Schau mal, ob du weißt, wo das sein könnte oder ob da vielleicht jemanden drauf erkennst.

Annika: Ich äh erkenne Frau ähm M.

I: Mhm, woher kennst du die denn?

185 **Annika:** Aus der Grundschulförderklasse.

I: Mhmh .. Ich glaub, den kennst du auch noch, oder (?)

Annika: Ja, den kenn ich auch noch (lacht)

I: (lacht) Wer war denn des? Erzähl mal.

Annika: Des war dieser eine Clown, ich weiß nich mehr genau wie der hieß. Da konnt man
190 immer damit spielen, der war immer ganz witzig.

I: Mhmh, ahh, okay .. Erzähl mal, was hast denn du damals so alles erlebt in der Grundschulförderklasse.

Annika: Also, ich ... Ähm, wir warn zum Beispiel .. ähm, auf Ausflügen zum Beispiel, im Zoo warn wir glaub ich mal ..

195 I: Mhm.

Annika: Und dann ham wir auch viel gebastelt immer, da gabs auch immer son Kaufladen innen drin.

I: Ah, durftet ihr da dann auch spielen?

200 **Annika:** Ja, dann ham wir mal so Plätzchen dann gebacken ähm, en Theaterstück ham wir irgendwann mal aufgeführt ...

I: Gabs irgendwas wo du sagen würdest, was hast du ganz besonders gern gemacht? .. Damals

Annika: Ja, im Kaufladen gespielt.

I: Und gabs auch irgendwas, was dir nich so besonders gut gefallen hat?

Annika: Eigentlich nich.

205 I: Eigentlich nich, war alles schön (?)

Annika: .. Joah ..

I: Und weißt du noch was ihr damals zum Beispiel so gelernt habt in der Grundschulförderklasse?

210 **Annika:** Glaub da hatten wir .. des mit dem Zählen üben, wie wie des mit dem Zählen und so geht .. Mathe .. und da kann ich mich dann auch nich mehr so gut dran erinnern, das is ja schon ne Weile her.

I: Ja, des weiß ich.

Annika: Jaa.

I: Erzähl mir doch mal von deinen Freunden.

215 **Annika:** Des war Luise, Lisa, ahja, Luise und Lisa

I: Wo habt ihr euch kennen gelernt oder woher kanntet ihr euch?

Annika: Wir hatten äh wir kannten uns dann halt äh also wir ham uns dann zum ersten Mal in der Grundschulförderklasse kennengelernt und so..

I: Mhm.

220 **Annika:** Und da ham wir halt ja gespielt dann.

I: Mmh, sind die immer noch deine Freundinnen?

Annika: Mhm.

I: Die ganzen Jahre jetzt? Schön (lacht)

Annika: Ja.

225 **I:** Und ähm damals im Kindergarten, oder wenn wenn der Kindergarten zu Ende is, dann gibts ja Kinder, die gehen in die erste Klasse in der Schule und es gibt Kinder, die gehen in die Grundschulförderklasse.

Annika: Mhm.

I: Wie war des damals für dich?

230 **Annika:** Mhm, erst war ich en bisschen skeptisch, so 'hey, wieso darf ich nich in die erste Klasse, wasn heut los?', aber dann hats mir eigentlich ganz gut dann in der Grundschulförderklasse gefallen, weil das war dann besser (dort?) als in der ersten Klasse fand ich, des war viel besser zum Spielen und so.

I: Mhm .. Und hattest du auch Freunde im Kindergarten damals ähm, die dann gleichzeitig mit
235 dir in die Schule gekommen sind?

Annika: Jaa, ja, so ne, des war meine allerbeste Freundin, die J., aber die is sowieso in die Schule gekommen.

I: Ahh, in ne ganz andere Schule? In die erste Klasse dann dort?

Annika: Ja.

240 **I:** Mhm .. Und ist die heut auch noch deine Freundin oder siehst du die noch?

Annika: Ja, die seh ich morgen, noch ganz oft.

I: Ahh, okay. Nach der Schule dann, halt nachmittags?

Annika: Ja.

I: Mhmh, schön .. Gut, ähm, gibts von dir noch irgendwas, was dir grad einfällt oder was du mir
245 noch erzählen möchtest von der Zeit?

Annika: Mhmh, nöö.

I: Dann hätt ich jetzt zum Schluss nur noch drei Fragen an dich und zwar, wenn du jetzt so insgesamt zurückdenkst an das ganze Jahr, was würdest du sagen, wie wie war des für dich oder wie hast du des so erlebt?

250 **Annika:** Mhmh, ja, also ich hab des halt so erlebt, dass eigentlich ganz normal wie dass ich halt die ganze Zeit in die Schule geh und .. ja .. und dann hatt ich halt auch en Vorsprung hier, weil ich konnte dann schon den Schulweg auswendig und alles und die anderen halt noch nich, weil die dann ja erst in die erste Klasse gekommen sind.

I: Mhm, okay.

255 **Annika:** Und die nirgendwo anders jetzt warn und schon in die Schule gegangen sind.

I: Ja .. was denkst du, was hat die Grundschulförderklasse dir so gebracht für die Zeit danach, also des hast du grad schon gesagt, du kanntest den Schulweg zum Beispiel schon, oder ..

Annika: Ähm, die hat mir zum Beispiel gebracht, dass ich jetzt halt in der ersten Klasse wär ich überhaupt gar nich mitgekommen mit dem Stoff und so und dann war des schon besser, weil
260 dann konnt ich schon so en bisschen Zählen und so en bisschen andere Sachen auch in Mathe machen.

I: Mhm.

Annika: Und nich nur gar nichts noch .. und in Deutsch genauso .. joah (.)

I: Stell dir mal vor, du wärst jetzt ähm einfach nachm Kindergarten direkt in die erste Klasse
265 gegangen, was denksch du was wär dann?

Annika: Dann wär ich bestimmt nich so gut in Mathe und so.

I: Mhmh.

Annika: Weil dann würd ich ja keine Ahnung nich so mitkommen wahrscheinlich.

I: Okay.

270

Interview 4: Sven, Klassenstufe 3

I: So... Schau mal, ich hab dir was mitgebracht .. Kuck mal, erkennst du da irgendjemand drauf
275 oder kannst du dir vorstellen, wo des is?

Sven: ... Ich weiß wer das da is und wer das da is.

I: Und (?) Erzähl mal.

Sven: Der is da, der is da von der Tafel gefallen.

I: Von der Tafel gefallen?

280 **Sven:** Ja, Frau M. hat ihn immer da drauf gesetzt und dann nach ganz oben geschoben und dann
is er runter gefallen.

I: Aha.

Sven: Mhmh, und mit dem ham wir immer gespielt .. Und Frau M. war auch ganz nett. Und es
hat in der GFK ganz viel Spaß gemacht.

285 **I:** Erzähl mal, was ihr da so, was ihr da so gemacht habt.

Sven: Wir ham bissle gerechnet, Mandalas gemalt .. uns was erzählt manchmal und in den
kleinen Pausen ganz schön viel gespielt ..

I: Mhm, gabs irgendwas, was du ganz besonders gern gemacht hast?

Sven: Ja.

290 **I:** Was?

Sven: Wir ham in ähm im Bohrraum was Lustiges, ich und paar Freunde ham was Lustiges
gemacht

I: Was?

Sven: Wir ham uns die Stoffbananen genommen, ham die auf zwei Stühle gestellt und dann wir
295 uns draufgestellt und ham uns Holzklötze zugeworfen.

I: (lacht) Okay.

Sven: Und der, der die meisten Klötze gefangen hat, hat gewonnen.

I: Gut, und wie habt ihr des Spiel genannt oder hatte des en Namen?

Sven: Nöö, hatte keinen Namen. Wir hams einfach 'Zirkus' genannt.

300 **I:** Mhm, okay. Gut. Und gabs auch irgendwas, was du nich so gern gemacht hast in der Zeit (?)

Sven: Ja, das Rechnen.

I: Mhm.

Sven: Ich hab mir die Zahlen nie gemerkt ..

I: Und das ist ja so in der Grundschulförderklasse, dass man nich mehr nur noch spielt, sondern
305 auch schon was lernt .. Was habt ihr denn da so gelernt?

Sven: Wir ham gelernt zu Malen, zu Rechnen, zu .. mhmh, dann ham wir Deutsch gelernt .. und
wir haben ... auch gelernt zu Zeichnen.

I: Mhm.

Sven: Sonst eigentlich nix mehr.

310 **I:** Erzähl mir doch mal von deinen Freunden.

Sven: Der einer .. is jetzt auf ner andern Schule, auf (Unverständlich).

I: Woher oder wo habt ihr euch kennengelernt?

Sven: In der GFK.

I: Ahhja, und dann is der danach aber auf diese andere Schule gegangen?

315 **Sven:** Mhmh.

I: Seht ihr euch dann heut noch?

Sven: (nickt)

I: Is des immer noch dein Freund?

Sven: Ja .. Und dann hab ich mit den Zwillingen oft gespielt ..

320 **I:** Woher kanntest du die?

Sven: Die kannt ich auch noch aus der GFK .. Und dann hab ich noch mit J. gespielt .. der hat voll den kurzen Namen gehabt und war immer als Erster fertig.

I: Mhmh.

(andere Schüler öffnen die Tür, laufen vorbei und machen Lärm; kurze Pause, bis sie weg sind)

325 **I:** So, jetzt sind die wieder weg. Wir hattens grad von deinen Freunden, ich wollte dich eigentlich fragen .. nach dem Kindergarten gibts Kinder, die gehen in die erste Klasse und Kinder, die gehen in die Grundschulförderklasse. Wie war das damals für dich?

Sven: Eigentlich fand ichs besser, dass ich zuerst in die GFK gegangen bin.

I: Und wieso?

330 **Sven:** Weil, dann konnte man sich erst noch dran gewöhnen und musste nich gleich so richtig rechnen und so.

I: Mhm. Und hattest du damals auch im Kindergarten ähm Freunde, die gleichzeitig mit dir in die Schule gekommen sind?

Sven: Mhmh, nee.

335 **I:** Okay .. Gibts von dir noch irgendwas, was du was dir grad noch so einfällt oder was du noch erzählen möchtest?

Sven: Nein.

I: Dann hätt ich jetzt noch drei Fragen an dich, und zwar das Erste wär, wenn du jetzt so insgesamt so an das ganze Jahr zurückdenkst in der Grundschulförderklasse, was würdest du da
340 so insgesamt sagen, wie war das für dich?

Sven: Eigentlich ganz gut.

I: Kannst du auch sagen warum?

Sven: Ja .. wir durften halt, wir hatten sehr viele Pausen. Und es war halt, Frau M. war halt ne nette Lehrerin.

345 I: Mhm.

Sven: Und es hat Spass gemacht, mit ihr zu arbeiten.

I: Mhm .. und was glaubst du ähm hat dir die Grundschulförderklasse für später gebracht?

Sven: Dann konnt ich schon mal .. bis Zwanzig zählen, und konnt schon und wusst schon was zusammengesetzte Nomen und so sind und dann musst ich in der Ersten nich so viel, dann hab
350 ich in der Ersten zwar aufgepasst, aber konnt mich auch viel melden.

I: Mhmh, weil du schon viel wusstest dann? Mhmh .. Und stell dir mal vor, nur so ähm vorstellen, du wärst damals nich in die Grundschulförderklasse gegangen, sondern gleich in die erste Klasse. Was glaubst du, was wär dann jetzt?

Sven: Ich glaub, ich wär trotzdem jetzt in der Dritten, hätt aber glaub ich dann nich so .. gut
355 mitmachen können. Und sonst eigentlich nix.

I: Okay, gut. Des wars dann auch schon von mir. Danke.

Sven: Bitte.

360 **Interview 5: Paul, Klassenstufe 3**

I: Soo .. Schau mal, ich hab dir hier en Bild mitgebracht. Schau mal, ob du da jemand erkennst oder ob du weißt, wo das gewesen sein könnte.

Paul: Grundschulförderklasse.

365 I: Mhmh, woran erkennst du das (?)

Paul: An der Frau M. (lacht)

I: Ahja ... Genau, die war damals auch deine Lehrerin, gell?

Paul: Ja .. Aber ich frag mich, wo das sein kann.

I: Mhmh. Irgendwo im Schulhaus, wo ne Wand gelb, grün und orange is. (lacht)

370 **Paul:** (lacht)

I: Erzähl mal, was habt ihr damals so gemacht in der Grundschulförderklasse.

Paul: Da ham wir viel gebastelt .. als Hausaufgaben warn öfters, wenn wir welche hatten, ähm Schulübungen aufgekiegt und so, dass wir Zahlen und Schreiben gelernt bisschen, und die ganzen Buchstaben ...

375 **I:** Gabs irgendwas, was du ganz besonders gern gemacht hast?

Paul: Ja .. (die Pausen?), weil wir da dann auch manchmal Spiele gemacht haben.

I: Mhm, durftet ihr das auch immer mal zwischendurch machen?

Paul: Mhm (nickt).

I: Und gabs auch irgendwas, was du nich so gern gemacht hast?

380 **Paul:** Gelesen (lacht).

I: Mhm .. Weißt du noch, was ihr so, was ihr so gelernt habt in der Grundschulförderklasse? Also des is ja jetzt nich mehr so wie im Kindergarten, dass man irgendwie nur spielt die ganze Zeit, sondern man lernt ja auch schon was. Weißt du noch, was ihr da so gelernt habt?

Paul: (überlegt) (Pause)

385 **I:** Nur an was du dich noch Erinnerst.

Paul: (überlegt) (Pause) ich weiß grad gar nich mehr.

I: Isch gar nich schlimm. Is ja auch schon .. vier Jahre? Drei Jahre her?

Paul: Ja drei.

I: Ja, des is ja schon ne ganze Weile .. Erzähl mir doch mal von deinen Freunden.

390 **Paul:** Ähm, en Großteil von meinen Freunden is noch hier (lacht)

I: Woher kennt ihr euch oder wo hast du die kennen gelernt, die Freunde?

Paul: Ich habe viele schon im Kindergarten kennen gelernt. Des war dann gut, weil dann ham wir uns schon gekannt und dann gabs nich so viel Streit.

I: Mhm, und wenn du sagst, ihr habt euch schon im Kindergarten kennen gelernt, seid ihr dann
395 auch gleichzeitig in die Schule gekommen?

Paul: Ja.

I: Und sind die Freunde dann, sind die auch in die Grundschulförderklasse gegangen oder sind die in die erste Klasse?

Paul: Die sind auch in die Grundschulförderklasse.

400 **I:** Ahh, okay ...

Paul: Wie Sven.

I: Ja .. Und ähm, es gibt ja Kinder nachm Kindergarten, in die erste Klasse gehen und Kinder, die gehen in die Grundschulförderklasse. Was würdest du sagen, wie war das für dich?

Paul: Ja eigentlich am Anfang doof, weil ich weiß immer noch nich, in welcher Klasse die sind, ich
405 hab die schon ewig net mehr gesehn, teilweise.

I: Meinst du jetzt Freunde noch von dir?

Paul: Ja.

I: Okay ..

Paul: Ja, also eigentlich kann ich mich auch gar nich mehr dran erinnern. (lacht) .. Naja,
410 manchmal doof, aber manchmal is eigentlich auch gar nich so schlimm.

I: Mhm (Pause) gibts von dir noch irgendwas, was dir grad einfällt oder was du mir noch erzählen möchtest?

Paul: Da is auch noch, ich fand auch noch was ganz toll.

I: Was?

415 **Paul:** Dass wir, wir hatten da immer so ne Spielekiste, und (wir warn die einzigen?), die dann Sachen mit raus nehmen durften in der großen Pause.

I: Ahh, durften das die andern Klassen nich?

Paul: Die ersten nich, die zweiten nich ..

I: Mhm (nickt)

420 **Paul:** Des fand ich auch schön. (lacht)

I: (lacht) Okay, schön. Ich hätt jetzt zum Schluss noch drei Fragen an dich, und zwar, wenn du jetzt so insgesamt zurückdenkst an das ganze Jahr in der Grundschulförderklasse, ähm, wie war das für dich?

Paul: Am Anfang wars natürlich ne Umgewöhnung von ständig nur Spaß im Kindergarten zum
425 Lernen, des war am Anfang wahrscheinlich für alle en bisschen anders .. Und ähm, eigentlich fand ichs richtig gut, weil wir hatten da nich immer so viele Hausaufgaben (lacht)

I: Mhmh ..

Paul: Ja .. und ich fand Frau M. auch ganz nett.

I: Mhmh .. Und, hast du in der Grundschulförderklasse was gelernt, oder Sachen gelernt, die dir
430 später geholfen haben in der Schule?

Paul: Ja, schon auch .. weil wir hatten ja früher des schon bisschen gelernt früher wie die Buchstaben gehn und dann war ich schon bisschen auf die erste Klasse dann vorbereitet.

I: Mhm. Stell dir mal vor, nur so vorstellen, ähm, du wärst damals nich in die Grundschulförderklasse gegangen, sondern in die erste Klasse, was denkst, was wär heute?

435 **Paul:** Oh ..

I: Schwierige Frage.

Paul: Mhm.

I: (lacht) Stells dir mal vor, wie des gewesen sein könnte oder was jetzt dann wäre.

Paul: Ich glaub, dann wär ich nich ganz so gut in der Schule.

440 I: Mhmh ...

Paul: Des kann ich hier jetzt schwer sagen.

I: Mhm, ist auch schwierig die Frage.

Paul: Ja .. Aber wie gesagt, ich hab da schon bisschen (Sachen?) gelernt und dadurch war die erste Klasse dann einfacher.

445 I: Mhm .. Ja. .. Gut, okay, des wars dann schon von mir. Danke, dass du meine Fragen beantwortet hast.

Interview 6: Michael, Klassenstufe 3

450

I: So .. Schau mal, ich hab dir hier was mitgebracht. Schau mal, ob du da jemand erkennst oder ob du weißt, wo das vielleicht war ...

Michael: .. Wo des war, weiß ich.

I: Und (?)

455 **Michael:** (Frau M.?)

I: Mhmh, in der Grundschulförderklasse (?)

Michael: Ja ...

I: Ja, die isch da noch mit drauf. Schau mal, ich glaub den hier erkennst auch noch, oder? (Zeigt auf den Clown)

460 **Michael:** Ja, aber ich weiß nemmer wie der heißt (lacht)

I: Wer warn des oder was habt ihr mit dem immer gemacht?

Michael: Damit durft mer spielen oder mit nach Hause nehmen.

I: Nach Hause nehmen?

Michael: Ja.

465 **I:** Cool (lacht) .. Erzähl mal, was habt ihr denn damals alles so gemacht in der Grundschulförderklasse?

Michael: Gebastelt (Pause) Und mit solchen Listen gearbeitet wo man lernt, wie die Buchstaben gehn.

470 **I:** Mhm .. Gab es irgendwas, was du besonders gern gemacht hast, was dir besonders Spass gemacht hat?

Michael: In diesen Heftsarbeitenbuch und die Buchstaben lernen.

I: Mhmh, des hat dir gefallen?

Michael: Ja.

I: Und, was hat dir vielleicht nich so gut gefallen, was ihr dort gemacht habt?

475 **Michael:** Dass die sich manchmal gestritten ham.

I: Wer die? Die Mitschüler, oder?

Michael: Ja.

I: Mhmh, okay. Ja, des ist auch doof .. Was habt ihr denn damals so gelernt in der Grundschulförderklasse? Weißt du da noch was?

480 **Michael:** (überlegt) (Pause)

I: Is ja auch schon ne Weile her, gell?

Michael: Drei Jahre.

I: Mhm. Ja, erzähl mir doch mal von deinen Freunden.

Michael: Paar Freunde aus der Grundschulförderklasse sind ja noch hier.

485 I: In der gleichen Klasse jetzt mit dir, oder?

Michael: Ja.

I: Aha, okay. Und wo hast du die kennen gelernt oder wo habt ihr euch kennen gelernt?

Michael: Die eine hab ich im Kindergarten schon kennen gelernt und die anderen hab ich alle in der Grundschulförderklasse kennen gelernt.

490 I: Mhmh. Und die sind jetzt auch noch deine Freunde?

Michael: Ja. Die meisten.

I: Mhm .. Des is ja so im Kindergarten, wenn die Kindergartenzeit zu Ende is, ähm, dann gibts ja Kinder, die gehen in die erste Klasse und es gibt Kinder, die gehen in die Grundschulförderklasse.

Michael: Ja.

495 I: Wie war des damals für dich?

Michael: Wir wurden... sieben Wochen zu früh geboren und deshalb hat uns Mama nochmal in die Grundschulförderklasse geschickt.

I: Mhm.

Michael: Weil, weil in die erste Klasse wollt se und doch noch nich schicken.

500 I: Mhm, weißt du warum?

Michael: Nee.

I: Und weißt du noch, wie des war für dich oder, oder gabs vielleicht auch Kinder oder Freunde von dir, die gleichzeitig mit dir in die Schule gekommen sind damals im Kindergarten?

Michael: Ja, ähm Sven und Lisa.

505 I: Des sind die zwei, mit denen ich grad auch schon gesprochen hab, oder? Des heißt, die warn dann, die sind dann auch mit euch in die Grundschulförderklasse gegangen?

Michael: Ja. Und Annika.

I: Mhm .. Ja .. Und hier ähm, nach der Grundschulförderklasse dann, bist du ja hier dann in die erste Klasse gekommen?

510 **Michael:** Ja.

I: Mhm, und dann hast du ja auch nochmal viele neue Kinder kennen gelernt, oder?

Michael: Also .. die, wo jetzt hier sind und dann noch zwei andere oder drei. Aber drei von den ham uns auch schon wieder verlassen.

I: Mhm, ham die die Schule gewechselt (?)

515 **Michael:** Ja, eine hat die Schule gewechselt, weils ihr hier nich gefallen hat. Einer ist umgezogen, der is jetzt auf ner anderen Schule und einer musste auf so ne Schule für keine Ahnung was..

I: Mhm, auf ne andere Schule halt.

Michael: Mhm, ja.

I: Hast du gerade noch irgendwas, was du mir erzählen möchtest (?)

520 **Michael:** Mhmh, nee.

I: Dann hätt ich jetzt zum Schluss noch ne Frage an dich, und zwar, wenn du ähm jetzt so insgesamt an das ganze Jahr in der Grundschulförderklasse zurückdenkst, wie war das dann für dich oder, wie hast du des erlebt?

Michael: (Pause) (überlegt)

525 I: Oder was fühlst du, wenn du jetzt zurückdenkst an die Grundschulförderklasse?

Michael: Puuh (überlegt) (Pause)

(jemand reißt die Tür auf und ruft in die Klasse rein)

I: Oder andere Frage .. Was glaubst du oder meinst du, du hast du in der Grundschulförderklasse was gelernt, was dir später weitergeholfen hat?

530 **Michael:** Ja.

I: Was denn oder wie hat dir des weitergeholfen?

Michael: Ich und Nils warn die ersten, wo da lesen konnten und dann ham wir ..

I: Aha, in der ersten Klasse dann?

Michael: Ja, dann hatten wir in der ersten Klasse Vorzüge (Pause)

535 I: Okay, gut, dann Danke, dass du meine Fragen beantwortet hast.

Interview 7: Tobias, Klassenstufe 3

540 I: So, gut. Schau mal, ich hab hier ein Bild mitgebracht. Schau mal, ob du da jemanden erkennst oder ob du .. vielleicht weißt wo des sein kann, des Bild.

Tobias: Den hier kenn ich (zeigt auf Bild) .. und ..

I: Weißt du vielleicht wo des sein könnte?

Tobias: Mhm ..

545 **I:** Schau mal, kennst du den noch? (zeigt auf Clown)

Tobias: Ja.

I: (lacht) Mhm, wer isn des?

Tobias: Der Clown da von Frau M. im Klassenzimmer.

I: Genau, guck mal, die is nämlich hier auch mit drauf.

550 **Tobias:** Ich glaub, des is da unten im beim neben dem ähm Essensraum.

I: Ahh, okay, in dem andern Gebäude daneben dran?

Tobias: Mhm.

I: Siehst du, des wusst ich zum Beispiel gar nich (lacht) So gut kenn ich mich hier nämlich gar nich aus .. Ähm, erzähl doch mal, was hast du damals so alles erlebt in der Grundschulförderklasse?

555 **Tobias:** Ähbm, also ich fands toll. Man musste halt nich viel rechnen, also schon en bisschen, aber und man hat mehr gespielt und es is auch Musik gelaufen en bisschen.

I: Mhm.

Tobias: Und, ja.

I: Gabs irgendwas, was du besonders gern gemacht hast?

560 **Tobias:** Ähm .. Ja, eigentlich ähm, die kleine Pause, weil da konnte man immer aufs Klettergerüst dahinten .. Weil des war ja da unten.

I: Ja, genau .. Und was hast du vielleicht nich so gern gemacht?.. In der Grundschulförderklasse?

Tobias: Mhm .. eigentlich nichts.

I: War alles schön?

565 **Tobias:** Mhm (nickt)

I: Okay. Und vielleicht erinnerst du dich noch, was habt ihr damals schon so gelernt, oder..?

Tobias: Ähm, ich glaub, Ausschneiden ham wir viel gemacht, und Basteln, aber .. sonst, weiß ich nichts mehr.

I: Mhmh, ja, das ist ja auch schon .. drei Jahre her (?)

570 **Tobias:** Ja.

I: Erzähl mir doch mal von deinen Freunden.

Tobias: Ähm, ich hatte den D., der war da auch gut, der is ja auch da jetzt..

I: Is der mit dir jetzt in der gleichen Klasse?

Tobias: Ja, ja, genau.

575 **I:** Und woher kennt ihr euch oder habt ihr euch kennen gelernt?

Tobias: Ja, da bei der Grundschulförderklasse.

I: Ahja, okay.

Tobias: Und der Daniel war auch noch mein Freund.

I: Mhm.

580 **Tobias:** Und (J.), der is auch en Halbjapaner, der is jetzt aber weggezogen.

I: Ahh.

Tobias: Der war da auch, ein Jahr.

I: Die kanntest du alle aus der Grundschulförderklasse?

Tobias: Ja.

585 **I:** Und ähm, hattest du auch im Kindergarten Freunde, die gleichzeitig mit dir in die Schule gekommen sind?

Tobias: Ähh .. Ich glaube, ich glaube nich. Nee, eigentlich nich.

I: Ja .. Kennst du die aus der Grundschulförderklasse?

Tobias: Ja, genau.

590 **I:** Mhm, ja.

Tobias: Die meisten halt.

I: Mhm, ja. Und ähm es is ja so im Kindergarten, oder wenn der Kindergarten zu Ende is, dann gibts manche Kinder, die gehen in die erste Klasse und manche Kinder, die gehen in die Grundschulförderklasse. Wie war des damals für dich?

595 **Tobias:** Äh, eigentlich ganz oke. Hat auch viel gebracht, denke ich.

I: Mhm, okay. Was genau, meinst du, hat des gebracht (?)

Tobias: Also, da sagt man jetzt die ganze die, zum Beispiel wenn man sofort in die erste kommt, dann muss man ja gleich mal anfangen mit Rechnen und in der Grundschulförderklasse is man

da so bisschen reingekommen.

600 I: Ahh, okay. Ja .. Also hast du .. hast du in der in der ersten Klasse praktisch dann also schon, schon mehr Sachen gewusst oder wie kann man sich das vorstellen?

Tobias: Eigentlich en bisschen ja, also ich hab die meisten noch gekannt.

I: Mhm, warst ja auch schon an der Schule, ein Jahr lang.

Tobias: Ja, genau. Mhm.

605 I: Okay. Ähm, gibts von dir aus noch irgendwas, was du mir erzählen möchtest, oder?

Tobias: Mhm, eigentlich nich.

I: Okay, ich hätt dann jetzt zum Schluss noch ne Frage an dich.

Tobias: Mhm.

I: Und zwar, wenn du so, so insgesamt zurückdenkst an das ganze Jahr, damals in der
610 Grundschulförderklasse, wie war des für dich?

Tobias: Gut, eigentlich ganz okay. Ja.

I: Und .. stell dir mal vor, nur so vorstellen, du wärst damals nich in die Grundschulförderklasse gegangen, sondern in die erste Klasse, was glaubst du was wär dann jetzt?

Tobias: Dann wär ich jetzt nich so weit .. Also ich mein, die Grundschulförderklasse hat schon
615 viel gebracht, mein ich .. Also Basteln oder Verstehen halt.

I: Mhm. Okay. Gut, alles klar, des wars auch schon von mir. Danke, dass du meine Fragen beantwortet hast.

620 Interview 8: Daniel, Klassenstufe 3

I: So, schau mal, hasch grad schon entdeckt, des Bild hier, das ich mitgebracht hab, erkennst du darauf jemanden (?)

Daniel: Ähh ja, Frau M. (schaut Bild an)

625 I: Ah, woher kennst du die denn?

Daniel: Von der (Förderklasse?).

I: Mhm. War die damals auch schon deine Lehrerin, in der Grundschulförderklasse (?)

Daniel: Ja.

630 I: Mhm, erzähl doch mal, was habt ihr denn damals so, so gemacht in der Grundschulförderklasse?

Daniel: (Pause) (überlegt)

I: Oder vielleicht weißt du noch, was du besonders gerne gemacht hast?

Daniel: (Pause) Ähm, ich hab gern mit dem ähm Clown gespielt.

I: Ahh, wie war denn des oder war der immer dabei, bei euch in der Klasse?

635 **Daniel:** Ja.

I: Mhm (lacht) Und ähm, gabs auch irgendwas, was du nicht so gerne gemacht hast?

Daniel: Nö ..

I: Mhm, was habt ihr denn da so gelernt in der Grundschulförderklasse? Da spielt man jetzt ja nicht mehr nur, sondern man lernt ja auch schon bisschen was ..

640 **Daniel:** (Pause) (überlegt) weiß nicht.

I: Ja, schon ziemlich lange her, kann ich verstehen (lacht). Ähm, erzähl mir doch mal von deinen Freunden.

Daniel: Ja, mein Freund ist C., der ist aber grad krank.

I: Mhm, ist der hier eigentlich auch in der Klasse (?)

645 **Daniel:** Ja, der ist auch da und Michael auch.

I: Und woher kennst du die zwei?

Daniel: C. kenn ich schon sehr lange ..

I: Sehr lange heißt, seit dem Kindergarten oder seid ihr Nachbarn?

650 **Daniel:** Nee, doch schon seit dem Kindergarten, nur der war nicht im Kindergarten bei mir, sondern der ist erst hergezogen und jetzt wohnen wir beide im U-Weg.

I: Ahh, okay.

Daniel: Guck, da war ich neugierig, wer da wohnt, dann bin ich da, da und dann wusst ich, dass da jemand wohnt und dann hab ich geklingelt und dann hab ich ihn gefragt, was (er macht?) und seitdem sind wir Freunde.

655 I: Mhm.

Daniel: Wir streiten uns manchmal auch .. Und dann vertragen wir uns wieder schnell.

I: Ja, das ist ab und zu so bei Freunden ..

Daniel: Ja .. Wir spielen mittags auch manchmal immer.

I: Ah, okay. Und war der dann eigentlich auch damals mit dir in der Grundschulförderklasse?

660 **Daniel:** Ja.

I: Und die andern zwei, woher kennst du die?

Daniel: Den Michael, den kenn ich (hustet) vom Spielplatz, weil beim U-Weg gibts ein Spielplatz und da hab ich ihn manchmal getroffen.

I: Also da wo du wohnst?

665 **Daniel:** Ja, da hab ich ihn noch getroffen.

I: Heißt das, das war auch schon vor der Schulzeit?

Daniel: Ja, des war auch schon vorher.

I: Schon so lang kennst du die zwei? Ui (lacht)

Daniel: Ja (lacht).

670 **I:** Gut, ja. Und ähm, des is ja so nachm Kindergarten, oder wenn, wenn die Kindergartenzeit vorbei ist, dann gibts Kinder, die gehen in die erste Klasse und es gibt Kinder, die gehen in die Grundschulförderklasse.

Daniel: Ja.

I: Wie war des damals für dich?

675 **Daniel:** Weiß nich ... Ich musste dahin, weil, wegen meinen Ohren, ich konnt nich so gut hören.

I: Mhm.

Daniel: Und so, wusste man ja no net wo ich klein war und da sagt, meine Mutter hats so bemerkt, wo sie gesagt hat 'Komm, wir gehn jetzt zur Tiefgarage' und dann bin ich raus in Kreisel und dann hat sies bemerkt und dann sind wir dann zum Arzt.

680 **I:** Mhm okay ..

Daniel: Nur wär ich da nich hin, dann .. könnt ich jedenfalls noch nich so gut bei der Schule mitmachen.

I: Mhm .. Und was denkst du, was die ähm Grundschulförderklasse dir so gebracht hat für die Zeit danach oder dann auch für die erste Klasse, in die du dann gekommen bist?

685 **Daniel:** Dass ich eben aufpass und da hab ich ja jetzt auch des Hörgerät, sonst könnt ich da ja nich mitschreiben, wenn se dann sagt, schreibt das ABC auf, dann tät ich dann irgendwas

hinmalen.

I: Mhm.

Daniel: (hustet)

690 I: Äh, gibts von dir noch irgendwas, was du mir noch dadrüber erzählen möchtest .. oder an was du dich noch Erinnerst?

Daniel: Ich weiß, was am schlechtesten war.

I: Was? Erzähl mal.

Daniel: Wo wir da in Sport warn, da hat son Junge gesagt, was gar nich stimmt, ich wär in
695 (Auto?) gerannt.

I: Mhmh.

Daniel: Und des erzählt der jetzt noch immer überall in der Schule.

I: Was war des fürn Junge? War der auch in deiner Klasse?

Daniel: Nee, der war auch in der, da bei Frau M.

700 I: Auch in der Grundschulförderklasse? Mhmh .. Ja, das is doof ... Ähm, wenn du jetzt so, so insgesamt zurückdenkst an das ganze Jahr, wie war das damals für dich?

Daniel: Schön, also geht so.

I: Was jetzt? (lacht)

Daniel: (lacht) Ja, so. Wenn man das in der Sporthalle ausblendet, dann wars sehr schön. Nur
705 wenn mans so mitschneidet, dann wars so geht so.

I: Mhm okay .. Ähm, des wars eigentlich schon von mir.

Daniel: Okay (lacht). Tschüss.

710 **Interview 9: Pablo, Klassenstufe 3**

I: Kuck mal, ich hab dir hier was mitgebracht (zeigt Bild) .. Vielleicht erkennst du dadrauf jemanden.

Pablo: Ja ich kenn alle.

715 I: Echt (?)

Pablo: Den kenn ich aus der kroatischen Schule, den kenn ich von meim Freund, Dennis, der Bruder.

I: Wer sind denn des alle zusammen?

Pablo: Also des .. ähm des sind L., E. und .. hmm .. des is ähm H. und T. ..

720 **I:** Mensch du kennst ja echt alle. Und welche Klasse is des (?)

Pablo: Ähm die Grundschulförderklasse. Des is Frau M.

I: Genau.

Pablo: Un des is der Clown da unten.

I: Mhm. Weißt du noch wie der heißt? (lacht)

725 **Pablo:** Ähm nein des weiß ich nich mehr (lacht) des is lange her ..

I: Mhm. Also die Frau M., die war auch deine Lehrerin in der Grundschulförderklasse (?)

Pablo: Ja. Da konnten wir sogar Computer spielen.

I: Wow. Was habt ihr sonst noch so gemacht, damals in der Grundschulförderklasse?

Pablo: Öhm da ham wir .. Partner gehabt .. und (Pause)

730 **I:** Welche Partner oder woher (?)

Pablo: Die warn in der vier c oder vier .. vier ..

I: In der vierten Klasse einfach .. mhm.

Pablo: Ja.

I: Und was habt ihr mit denen gemacht?

735 **Pablo:** Äh mir denen ham wir manchmal Sachen gemacht, aber des weiß ich ja nich mehr .. Und .. des war halt gute Zeiten un da ham wir manchmal Ausflüge da gemacht (Pause)

I: Was hat dir denn besonders gern gefallen?

Pablo: Also .. dass wir ähm hinter der Mauer spielen konnten. Da wo man manchmal rausgehen kann. Und .. am Computer so Raben suchen (.)

740 **I:** War des son Spiel am Computer?

Pablo: Mhm. Da musste man in so Welten reisen un dann kucken wo so Raben sin.

I: Mhm.

Pablo: Wenn man alle hat dann kommt son Monster glaub ich .. oder da klickst du eben ein

Monster an (.) ..

745 **I:** Was hat dir vielleicht nich so gut gefallen?

Pablo: Ähm dass ähm Sven manchmal durchgedreht ähm is, also manchmal der, der wo manchmal draufhaut immer so mit Wut .. Also der war mal bei Frau M.'s Klasse. (Pause) Die Zwillinge ..

I: Die warn alle zusammen mit dir in der Grundschulförderklasse (?)

750 **Pablo:** Ja. Außer hm der Sven, der is immer so voll wütend .. Jetzt is er in der dritten Klasse un der hat (jetzt?) auch in letzter (Religion?) M. mit dem Fuß gekickt (.)

I: Mhm.

Pablo: L. war auch in meiner, in der Grundschule.

I: Mhm .. Was habt ihr denn da so gelernt eigentlich?

755 **Pablo:** Öhm .. Bilder gemalt .. und .. noch andere Sachen gemacht, zum Beispiel .. hmm gebastelt meistens (Pause)

I: Erzähl mir doch mal von deinen Freunden.

Pablo: Die wo mit mir in meiner Klasse waren?

I: Ja genau ..

760 **Pablo:** Ähm .. also einer is da in der Klasse ..

I: Jetzt in der drei b?

Pablo: Ja. Und da ham wir immer früher gespielt un so, aber ihn kannt ich auch noch früher, bevor wir in die Grundschule gegangen sind (.)

I: Ah, wo habt ihr euch dann kennen gelernt? Im Kindergarten oder (?) ..

765 **Pablo:** Nö .. Im äh .. in dem Haus, also da ham wir uns immer entgegen geloffen glaub ich. Und dann ham wir irgendwie beschlossen dass wir Freunde werden.

I: Mhm .. Also des war noch vor der Grundschulförderklasse.

Pablo: Mhm .. Und jetzt, und jetzt is der umgezogen und jetzt wohnt der im Haus wo ich wohn. Also da unten wohn ich und der wohnt da oben (gestisches Zeigen).

770 **I:** Aah, im gleichen Haus.

Pablo: Ja.

I: Des is ja gut, dann seht ihr euch noch öfters wahrscheinlich oder (?) (lacht)

Pablo: Ja. Ich kann immer zu ihm gehn un klingeln un dann kann ich mit ihm spielen.

I: Mhm, des is schön.

775 **Pablo:** Und noch (M.?) .. Der wohnt auch .. da.

I: Mhm .. Und wer sind jetzt so deine Freunde, also .. er wahrscheinlich bestimmt noch, wenn ihr jetzt auch so nah beieinander wohnt (?)

Pablo: Ja also meistens spiel ich mit C., also der .. is nich hier in der Schule.

I: Ah ok. Woher kennst du den?

780 **Pablo:** Ähm .. aus Kroatien. Der kann nur kroatisch, sonst kann der nix .. Nur eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht, neun, zehn (.)

I: Okay. Wohnt der auch hier?

Pablo: Nein, der bleibt nur Ferien dort, also sechs Wochen.

I: Achso, der wohnt eigentlich in Kroatien.

785 **Pablo:** Ja (Pause) Und meistens spielen öfters wir mit den zwei .. Oder drei.

I: Und wie war des denn damals im Kindergarten. Hattest du da im Kindergarten Freunde, die gleichzeitig mit dir in die Schule gekommen sind damals (?)

Pablo: Öh ja .. H., M., S. und noch andere, aber die weiß ich nich mehr so .. Hätt ich des Bild, dann hätt ich alle gewusst (lacht)

790 **I:** Ja und ähm sind die dann auch in die Grundschulförderklasse gegangen oder sind die in erste Klasse gegangen?

Pablo: Die sin gleich in die erste gegangen, ich war noch in der Grundschule un dann bin ich in die erste gegangen.

I: Ja .. Un hast du die dann trotzdem noch gesehen damals?

795 **Pablo:** Ja im Kindergarten hab ich die gesehen ..

I: Und danach noch?

Pablo: Mm nö ..

I: Hast du die dann nich mehr gesehn?

Pablo: Nein un dann hab ich sie in der, ähm, in der ersten wieder gesehn (.)

800 **I:** Mhm .. Und des is is ja nach dem Kindergarten, oder wenn die Kindergartenzeit zu Ende is, dann gibts Kinder, die gehen in die erste Klasse un Kinder die gehn in die

Grundschulförderklasse.

Pablo: Ja, gleich gehn sie in die erste Klasse.

I: Genau. Oder es gibt Kinder, die gehn in die Grundschulförderklasse.

805 **Pablo:** Ja. Grundschule is erst mal besser zu gehn (Pause)

I: Du sagst, es is besser zuerst in die Grundschulförderklasse zu gehn (?)

Pablo: Ja. Da kann man noch Kindergartenzeit denken und .. danach gehts erst richtig los und dann hat, kann man sogar in der Grundschule schon .. vor .. schon lernen, bevor man in die erste kommt.

810 **I:** Mhm. Und wie war des damals für dich (?)

Pablo: In der Grundschule hats voll Spaß gemacht.

I: Mhm ..

Pablo: Und in der große Pause bin ich nie woanders hingegangen, außer hinter der Mauer, zu spielen.

815 **I:** Mhm .. Und ähm, was würdest du sagen, hast du damals gelernt in der Grundschulförderklasse, das dir für die Zeit danach oder für später geholfen hat in der Schule?

Pablo: Glaub schon, aber .. weil alles hab ich von meiner Mama nur gelernt.

I: Okay .. Aber wie hat dir die Grundschulförderklasse selber für die erste Klasse dann geholfen?

820 **Pablo:** Gut, gut. Dann konnte man mehr denken und so. Dann hat man erst mal Spaß immer noch im Kopf und wenn man dann .. hat man immer noch Spaß wenn man des der erste Tag is, dann hat man doch manchmal so ne Tüte in der Hand (?)

I: Schultüte?

Pablo: Ja. Des .. is immer des beste.

825 **I:** Mhm .. Und wenn du jetzt heute so zurückdenkst an des ganze Jahr in der Grundschulförderklasse .. Wenn du da heute an die Zeit denkst, wie war des damals für dich?

Pablo: (Pause) Irgendwie .. weiß ich nich was du meinst.

I: Ich mein, wenn du jetzt zurückdenkst an die Grundschulförderklasse, so an des ganze Jahr.

Pablo: Also wies war?

I: Genau.

830 **Pablo:** Also des war n gutes Gefühl .. einmal in die Schule zu gehn .. Ich hab wo ich noch klein

war, wo ich gar nicht mal in der Grundschule war, hab ich mich trotzdem schon auf die Schule gefreut .. Und manchmal hab ich auch gedacht, wann geh ich aus dem Kindergarten raus und geh in die Schule.

I: Ja, da freut man sich dann drauf .. Und stell dir mal vor, einfach nur so vorstellen, du wärst damals nicht in die Grundschulförderklasse, sondern direkt in die erste Klasse gegangen (.) ..

Pablo: Hm da .. hätt ich ähm da wär ich trotzdem schlauer aber nicht .. noch schlauer nach der Grundschule. .. Weil bei der Grundschule lernt man ja erst mal malen un in der ersten muss man ja schon malen können.

I: Mhm ..

840 **Pablo:** Oder schreiben .. Lernt man manchmal auch (Pause)

I: Glaubst du, du wärst dann jetzt gleich gut in der Schule?

Pablo: Hm .. Ee (verneinend) .. Also ich hätt erst mal in der Grundschule gegangen. Und dann wär ich erst in die erste gegangen .. Weil is viel besser, da darf man sich noch ausruhen also .. un da muss man nicht so viel machen ..

845 I: Gut okay, hast du noch irgendwas, was du mir noch erzählen möchtest oder woran du dich noch erinnerst? (Pause)

Pablo: Hm, nee ..

850 Interview 10: Dennis, Klassenstufe 3

I: So, Kuck mal ich hab hier was mitgebracht .. (zeigt Bild) Kuck mal, ob du dadrauf jemanden erkennst.

Dennis: Ja.

855 I: Oder ob du weiß, wo des sein könnte.

Dennis: Ja ich kann mich daran noch erinnern (lacht)

I: Ja? (lacht) Erzähl mal, woran erinnerst du dich denn?

Dennis: Ich erinnere mich noch als die des Foto da geschossen habn .. Oa ja, des warn noch Zeitn. (Schaut Bild an)

860 I: (lacht)

Dennis: Ich erinnere mich als ich diese Puppe hier ausgeliehen hab (Pause) Ja, ja .. Ich erzähl erst

mal von der Puppe.

I: Okay.

Dennis: Auf dem Heimweg, als ich se dabei hatte, des war der Mittwoch 2009, äh nee 2010
865 (lacht) .. äh da hab ich .. hab ich mich sowas von gefreut, hab rumgetanzt auf dem Heimweg.
Und dann, als wir letztendlich zu Hause warn hab ich bloß mit dem Ding gespielt un hab mir
vorgestellt des wär n richtiger Mensch.

I: (lacht, nickt) Schön .. Was habt ihr denn damals so alles gemacht .. in der
Grundschulförderklasse?

870 **Dennis:** Also an ein Blatt, an ein Arbeitsblatt kann ich mich erinnern. Da musste man Zahlen
verbinden von eins bis .. zehn schätz ich. Da war son Clown drauf, ich schätze mal des war der
(zeigt auf Bild)

I: (lacht)

Dennis: .. Und ja .. Da hab ich mich irgendwie so reingefühlt. Ich dachte des wär richtig schwer ..
875 Da hab ich mich au allein gefühlt, weil .. Des war ja so, des Blatt war für mich richtig schwer und
da kommt des einfach bei mir, dass ich mich irgendwie allein fühl. Die andern fandens auch
schwer, und .. des mit dem verbinden hatt ich echt null Ahnung wie des so gehn sollte. Ich hab
die Lehrerin gefragt, die hats mir erklärt .. dann hat se mir nur so bissle weitergeholfen und
konnte es grade mal noch so fertig machen.

880 I: Mhm, okay.

Dennis: Also ich hatte Probleme mit den Zahlen .. Beim zählen wars ja so, wie viele Sachen und
so es gab, wars ein bisschen einfacher un is mir ein bissle leichter gefallen .. aber .. bei den
Sachen war ich am Anfang eigentlich nich der beste Schüler .. In der Grundschule.

I: Mhm. Meinst du in der Grundschulförderklasse?

885 **Dennis:** Ja. In der Grundschulförderklasse.

I: Und was hast du dann gemacht, wenn irgendsowas war, wo du dich dann so allein gefühlt hast
(?)

Dennis: (atmet aus) .. Verschieden war des, des war verschieden .. Manchmal hab ich des
gleiche gemacht, da hab ich gedacht .. äh ich mach irgendwas dadrauf und dann .. wärs auch
890 richtig. Aber, nee. Dann hat die Lehrerin gesagt, des is falsch un dann hab ich .. ja dann wars
eigentlich .. noch sowas von oa ..

I: Aber .. hast du dann deine Mitschüler um Hilfe gefragt, oder die Lehrerin um Hilfe gefragt?

Dennis: Ne mm (verneinend) .. Ne ich hab meine Lehrerin gefragt, die hat mir nur n bissle weiter geholfen. Und bei den Mitschülern null komma null, null, ne gar nix.

895 **I:** Wieso, weil du sie nich gefragt hast, ob sie dir helfen (?) oder weil sie dir nich helfen wollten oder?

Dennis: Nee die konntn mir gar nich helfen. Ich habs au nich verstanden so richtig, was se sagtn.

I: Ahso okay ..

Dennis: Ja .. Aber am Ende der Grundschulförderklasse lief eigentlich alles gut. Am letzten Tag
900 mussten wir unsere Hefte fertig machen .. Ich bin mit keinem einzigen Heft fertig geworden .. mit keinem einzigen (Pause)

I: Was hat dir denn besonders gut gefallen in der Grundschulförderklasse?

Dennis: Äh des war .. ehrlich gesagt mit den Freunden zu spielen, da gabs so ne Lego-Kiste oder Playmobil, ich weiß nich genau, un da hab ich mit meinem Freund aus ner Fernsehserie, also ne
905 Fernsehserie für Kinder .. Und da ham wir dann nachgebaut, die Menschen un so, des hat mir wirklich Spaß gemacht. Manchmal auch des Lernen .. und des aufkleben hat mir wirklich sehr viel Spaß gemacht.

I: Mhm.

Dennis: Des mag ich, aufkleben.

910 **I:** Und was hat dir nich so viel Spaß gemacht? Oder was hast du nich so gerne gemacht?

Dennis: Dass ich in der großen Pause immer geweint hab. Ich weiß nich was fürn Grund, des war mir da auch wirklich peinlich ..

I: Mhm (Pause) Hm erzähl mir doch mal von deinen Freunden.

Dennis: Öhm Freunde .. Da hieß einer Pablo .. mit dem hab ich ganz viel gespielt. Ich hab dir
915 doch vor Kurzem grad erst erzählt, dass ich in der Pause geweint hab

I: Ja.

Dennis: Und da bin ich immer mit dem Pablo also, des is mein Freund hier in der Klasse, mit dem bin ich dann immer rumgelaufen un musste dann gar nich weinen. Des war dann eigentlich irgendwie besser.

920 **I:** Wo habt ihr euch kennen gelernt (?)

Dennis: In der Vorschule.

I: Ahja .. Un hattest du auch im Kindergarten damals Freunde, die gleichzeitig mit dir in die

Schule gekommen sind?

Dennis: Nein .. Für mich wars ja auch eigentlich schwer mich an die Kinder zu gewöhnen, weil ..

925 **I:** Hier in der Grundschulförderklasse?

Dennis: Nee es war von Anfang an schwer, mich an die Kinder zu gewöhnen. Weil ich hab zweimal den Kindergarten, äh einmal den Kindergarten gewechselt und da musst ich mich auf andere Leute einstellen .. un dann musst ich au noch in die Schule .. un dann kam des alles.

I: Ja (nickt) .. Un wie war des dann hier in der Grundschulförderklasse, da warn ja dann auch
930 lauter neue Kinder, die du wahrscheinlich vorher noch nich kanntest.

Dennis: Ja .. Aber ich hab mich, ich habe gesagt, einmal als ich im Bett lag hab ich mir gesagt 'du wirst hier jetzt Freunde finden un es wird dann au nich so schwer sein' .. Un dann hab ich mir des immer gesagt, wenn ich irgendwann mal Ärger hatte. 'Ich hab Freunde' un so ..

I: Mhm.

935 **Dennis:** Un dann wars auch gar nich mehr schwer, an die Kinder zu gewöhnen (.) (Pause) Ja aber trotzdem gabs da auch Streitigkeiten ..

I: Ja aber der gibts ja immer mal ..

Dennis: Ja immer mal ..

I: Ja .. Und also wenn der Kindergarten oder die Kindergartenzeit vorbei is, dann gibts ja Kinder,
940 die kommen dann direkt in die erste Klasse und Kinder die gehn in die Grundschulförderklasse (.)

Dennis: Ja.

I: Wie war des damals für dich?

Dennis: Für mich hab ich meine Mutter, also meine Mutter die hat dann n Trick angewendet zu lügen, hat sie. Hab ich gesagt 'ich möcht in die erste Klasse, ich möcht in die erste Klasse' .. Dann
945 is, meine Mutter hat mich dann total reingelegt, hat mir nen Schulranzen gekauft un hat mich dann direkt zum blauen Haus geschleppt, geschickt .. Und dann hab ich mich sowas von gefreut, dass ich in die erste Klasse komm, weil ich dachte, des wär die ähm erste Klasse. Da hab ich mich total gefreut. Un da hab ich meiner Lehrerin gesagt 'oh ich finds hier toll in der ersten Klasse'. Und dann hat se mir gesagt, dass des hier die Vorschule is .. Ja, dann war ich n bisschen wütend
950 auf meine Mutter. (Pause) Ja .. Damals wollt ich ja eher so lernen und schreiben un ich wollte wissen wie des geht un so.

I: Mhm.

Dennis: Ich war da auch ganz arg tief bei den Themas .. Oh Gott des hat eigentlich auch nich so

viel genutzt .. Weil mein Freund, ich saß da gleich neben ihm, hier war dann son Tisch .. Und
 955 gleich am andern Tisch war der. Un da hat die Lehrerin uns erklärt, wie ne Hausaufgabe geht ..
 Mein Freund, der in der Klasse is, der hat mir dann, am Tisch ham wir da gelabert, gequatscht.
 Un dann hab ich nich gehört, was wir machen sollten, hab ich dann zu ihm gesagt 'was solln wir
 denn da machn'. Und dann war der in irgend so nem verrückten Zustand, dachte wir machn,
 dachte wir machn immer noch Quatsch und hat gesagt 'du wirst schlafen' (lacht)

960 I: (lacht) wie kam der denn dadrauf ..

Dennis: Des waren noch Zeiten ..

I: Was würdest du denn sagen, was dir die Grundschulförderklasse für Zeit danach, also für die
 erste Klasse gebracht hat?

Dennis: Die hat mir wirklich was gebracht. (Pause) Also meine Mutter, die hat ja (eher?)
 965 gemacht ich kann nich gleich in die erste Klasse, hat se mir gesagt, als ich in die erste Klasse kam.
 Ich kann nich gleich in die erste Klasse, weil ich bin ja noch in der Kindergartenzeit, also ich denk
 da immer noch an den Kindergarten. Un die Vorschule wär des perfekte .. ähm die perfekte Zeit,
 des is ja sozusagen der Kindergarten, in der Vorschule .. Und die hat gesagt, 'in der ersten Klasse
 gibts weniger Spielzeug' un so. Un da hab ich mich dann nich gefreut (grinst) .. Dann hab ich
 970 gesagt, 'ok gut, dann äh bleib ich in der Vorschule'.

I: Ja ..

Dennis: Und des hat mir, des hat wirklich was gebracht, ich sags .. ehrlich, des hat wirklich was
 gebracht.

I: Kannst du irgendwas ganz bestimmtes sagen, was du meinst, dass es dir gebracht hat?

Dennis: Zum Beispiel bei den Heften .. Da hat uns die Lehrerin, da gabs son Zahlenbuch, da warn
 975 eigentlich ehrlich gesagt nich so viele Zahlen drin, bloß Würfelzahlen, die mussten dann
 zusammen addieren .. Und dann hat se uns immer manchmal abgefragt .. Was is zum Beispiel
 fünf plus fünf. Und da wars total laut in der Förderklasse, die ham da geredet. Un da hab ich
 gestreckt, bloß kam dann n anderer dran .. Und ja, der hat dann gesagt, 'fünf plus fünf is zehn'.
 980 Un des hat mich dann traurig gemacht, weil ich steh, weil dort stand ich so was von auf Rechnen
 .. Und da wusst ich, dass die Lehrerin des nicht mehr so oft machen wird, weil die gibt uns
 Arbeitsblätter, die gab uns Arbeitsblätter .. Un an denen mussten wir dann selbstständig
 arbeiten. Aber früher mocht ich, als die Lehrerin gesagt hat, ähm, was zum Beispiel vier plus drei
 is oder so. Des hat mir wirklich, ähm, des hat mich wirklich gefreut, als ich dann mal dran kam.
 985 Un beim letzten Schultag, da saß ich neben nem Mädchen, also wir ham da son Kreis gemacht.
 Des kam auch aus dem gleichen Land, wie ich, Serbien, und da hat uns die Lehrerin so gesagt,

die erste Klasse wird nicht so einfach sein und .. Aber ich hab da auch wieder nix verstanden, weil ham bloß über Serbien geredet.

I: (lacht) Gar nicht zugehört (lacht)

990 **Dennis:** (lacht) Ja .. Weil des Mädchen ging nach Serbien. Und einmal hat die Lehrerin nochmal was gefragt, ähm, irgendwas, ich weiß es genau nicht ..

I: Ja und wie war dann die erste Klasse für dich (?)

Dennis: Die erste Klasse war für mich .. nicht so einfach, aber auch nicht so schwer.

995 I: Und was glaubst du, oder stell dir mal vor, du wärst nicht in die Grundschulförderklasse gegangen, nicht in die Vorklasse (.)

Dennis: Dann wärs n harter Brocken. Ich glaub ich müsste dann zur Vorschule hingehn .. Da is man ja noch verspielt. Wenn man gleich vom Kindergarten in die, ähm in die erste Klasse geht .. Des is ja so als würde man ne Klasse überspringen. Also ne halbe Klasse .. Ja, deshalb würd ich sagen, die Vorschule die nutzt irgendwas. Die nutzt irgend etwas, aber ich weiß nicht genau was.
1000 Eigentlich wär für mich die erste Klasse so was von schwer. Aber dank der Vorschule .. musst ich nicht gleich wieder zur Vorschule, sondern ich konnte in der ersten Klasse bleiben (.)

I: Okay. (Pause) Mm ich hätt jetzt noch eine Frage, und zwar wenn du jetzt so zurückdenkst an dieses ganze Jahr in der Grundschulförderklasse, so insgesamt an dieses ganze Jahr. Wie war des für dich .. oder wie fandest du des?

1005 **Dennis:** Ich fands .. da gabs Hacken und Sachen, die mir gut gefallen habn.

I: Also beides praktisch?

Dennis: Ja .. Aber, des meiste was es gab waren eigentlich bloß Hacken, weil ich war nicht der Beliebteste in der Klasse und des hat mir auch wirklich schwer gefallen .. Und einmal hat mich son Kind geschlagn, ne Ohrfeige gegeben, und dann hab ich auf, als ich zu Hause war, hab ich dann
1010 geweint. Sehr arg sogar, weil .. des war mein Freund, der mich da geschlagen hat.

I: Mhm.

Dennis: Da hab ich sehr arg geweint und dann hat meine Mutter gesagt 'des is nicht mehr dein Freund und lass ihn in Ruhe, der ärgert dich bloß, von dem brauchst du nichts. Und wenn er dich des nächste Mal ohrfeigt oder so, dann schlag einfach zurück'. Von dem Tag an, als ich den
1015 geschlagen hab .. dann hab ich nie wieder gemacht, ich trau mich gar nicht mehr dafür ehrlich gesagt, zum schlagen.

I: Mhm .. Und, was würdest du sagen, wie fühlst du dich, wenn du heute so zurückdenkst?

Dennis: Traurig .. Traurig un glücklich ..

I: Und was is mehr? ..

1020 **Dennis:** Fifty fifty (Pause) Aber ich schätze mal, dass es ein Prozent mehr is .. von Traurigkeit .. Weil ich war, wie gesagt nich der Beliebteste in der Klasse. Un einmal hab ich mir die Haare hochgegeelt, so (zeigt an seine Haare)

I: Mhm?

Dennis: Un da hab ich gedacht des wär voll in un so .. Un dann ham se gesagt des is nich cool, du
1025 bis nich cool un so .. Ja ..

I: Hm okay (nickt, mitfühlend) ..

Dennis: Trotzdem nich die beste Zeit, aber ich empfehl die Vorschule. Vielleicht wird man nich der beliebteste Schüler sein, aber ich empfehls .. Weil wenn man will, dass man (voll?) nen guten Beruf hat, zum Beispiel Ingenieur oder so .. Da muss man ja au schon bisschle pauken, un
1030 die Vorschule hilft dann irgendwie für die erste Klasse.

I: Mhm.

Dennis: Un die erste Klasse für die zweite Klasse, die zweite Klasse für die dritte Klasse, un weiter so.

I: Ja, un so weiter (nickt).

1035 **Dennis:** Un bis zur letzten Klasse.

I: Okay, gut.

Dennis: Wars des dann?

I: Also ich hab keine Fragen mehr an dich, wenn du noch irgendwas hast, was du mir noch erzählen möchtest oder was du mir noch sagen möchtest (?)

1040 **Dennis:** Ah ja genau, jetzt weiß ich .. Am zweit, drittletzten Tag .. Da war ich so was von der Streber, so was von gut in der Klasse (lacht)

I: (lacht) So viel gelernt schon in der Zeit davor?

Dennis: Ja. Un da hab ich gedacht 'Häh was is mit mir los? Hat man mich ausgetauscht un ich weiß nix davon?' .. Un dann hab ich einfach irgendwie gemerkt, dass mir die Vorschule was
1045 gebracht hat und .. des wars dann, ich empfehl se einfach (.) Des wars.

I: Ok, alles klar.

Interview 11: Eva, Klassenstufe 4

1050 I: Schau mal, ich hab dir was mitgebracht. .. Schau mal, ob du da drauf jemanden erkennst oder ob du vielleicht weißt wo des gewesen sein könnte.

Eva: Des war .. vor dem Klassenzimmer.

I: Mhm. Vor welchem Klassenzimmer? Oder erkennst du auf dem Bild jemanden?

Eva: Den Bernd.

1055 I: (lacht) .. (kurze Unterbrechung durch eine andere Lehrperson, die vorüberging)

Eva: Der D.

I: Mhm.

Eva: Die L., die S., die nicht mehr in der Schule sin.

I: Mhm.

1060 Eva: Da bin ich.

I: Ahh, du selber ... Ähm, erzähl doch mal, was habt ihr denn damals so alles gemacht in der Grundschulförderklasse.

Eva: In der Grundschulförderklasse ham wir schon (viel?) gelernt, ham schreiben also in Druckbuchstaben ..

1065 I: Mhm

Eva: Also halt auch lesen gelernt ...

I: Was hast du denn ganz besonders gerne gemacht?

Eva: Mathe (sehr direkt)

I: Mathe! (lacht)

1070 Eva: Das mach ich jetzt immer noch am liebsten.

I: Ah okay .. Was genau in Mathe oder was habt ihr da gemacht?

Eva: Da ham wir halt .. Als Hausaufgabe ham wir immer Puzzle aufgekliegt und wir hatten auch .. ein paar Spielstunden gehabt.

I: Mhm. .. Mit Mathe-Spielen?

1075 Eva: Nee .. Sondern einfach nur so zum Spielen.

I: Ahja. Und was hast du nich so gerne gemacht in der Grundschulförderklasse?

Eva: Hm Deutsch. .. Und jetzt mag ich auch kein Deutsch.

I: Mhm.

Eva: Aber Sport hab ich gerne gemacht, basteln ...

1080 **I:** Erzähl mir doch mal von deinen Freunden.

Eva: L. und S. waren meine einzigen Freunde ..

I: Wie habt ihr euch kennen gelernt oder woher kennt ihr euch?

1085 **Eva:** Also wir haben uns einfach mal kennen gelernt wo wir .. also wir ham uns kennen gelernt .. und wir hatten da auch solche Betreuer, aber ich hab mich gleich am ersten Tag von meiner abgewandt und dann hab ich mit L. und S. .. hat mer uns zusammen getan und dann ham wir mal jeden Tag miteinander gespielt.

I: Mhm.

Eva: Auf der Lokomotive unten, weiter durften wir nämlich nicht ohne Betreuer.

I: Kanntet ihr euch denn schon vor der Grundschulförderklasse? Oder ..

1090 **Eva:** Nein. Wir hatten uns kennen gelernt, in der Grundschulförderklasse.

I: In der Grundschulförderklasse.

Eva: Ja.

I: Ahja. Ok. .. Und wie war des denn damals im Kindergarten .. gabs da Kinder, die gleichzeitig mit dir in die Schule gekommen sind?

1095 **Eva:** Nee ich war die erste .. aus meiner Gruppe.

I: Mhm.

Eva: Da war ich sechs.

1100 **I:** Mhm. .. Und im Kindergarten is des ja so, also wenn der Kindergarten zu Ende is, dann gibts ja Kinder die gehen in die erste Klasse und Kinder die gehen in die Grundschulförderklasse .. Wie war des denn für dich?

Eva: Also ich fands eigentlich recht gut, dass ich in die Grundschulförderklasse kann, dann war ich in der ersten Klasse .. hatte ich halt besser lernen können.

I: Mhm. ... Gut, ähm, gibts von dir noch irgendwas, was du mir erzählen möchtest oder an was du dich erinnerst von damals?

1105 **Eva:** Also da hatte ich Stelzen .. da bin ich Stelzen gelaufen.

I: Mhm.

Eva: Und dann bin ich noch geklettert an so einer Klettermauer (...?unverständlich)

I: (lacht) .. Ich hätte jetzt zum Schluss noch drei Fragen an dich .. Dann wars des auch schon wieder .. Wenn du jetzt von heute, du bist jetzt ja heute schon in der vierten Klasse

1110 **Eva:** Mhm

I: Wenn du jetzt so zurückdenkst an das Jahr in der Grundschulförderklasse .. Was würdest du heute sagen wie war des für dich damals.

Eva: Des war toll .. Wirklich ..

1115 I: Und ähm .. Was würdest du sagen hat dir die Grundschulförderklasse gebracht für die Zeit danach?

Eva: Des hat mir gebracht, dass ich halt schneller lernen konnte.

I: Mhm. ..

Eva: Des war wirklich gut.

I: Okay.

1120

Interview 12: Bernd, Klassenstufe 4

1125 I: So. Schau mal, ich hab dir was mitgebracht .. Schau mal, ob du da noch jemanden erkenntst oder ob du vielleicht weißt wo des war (.)

Bernd: Auf jeden Fall war des da ähm im Ding .. äh da drüben im Verwaltungsgebäude da bei der Mensa.

I: Mhm.

1130 **Bernd:** Des is die Frau M. .. des is der M. .. der heißt L. aber ich weiß es nich mehr genau .. des is N. .. (zeigt dabei auf verschiedene Kinder)

I: Also du kennst ganz schön viele Kinder dadrauf (?)

Bernd: Mhm des bin ich.

I: Und wo war des da?

Bernd: Des war in der Grundschulförderklasse

1135 I: Aha. Wo bist du (?) zeig noch mal.

Bernd: Hier. (zeigt auf das Bild)

I: Ahja, gut.

Bernd: Und die sin Geschwister, des sin Zwillinge, des is Eva, ähm des da is A., den kenn ich noch n bisschen aber ich weiß nich mehr wie die drei hier heißen .. (zeigt dabei auf das Bild)

1140 **I:** Wer war denn des? (lacht, zeigt dabei auf Clown auf dem Bild)

Bernd: Ähm boah des weiß ich nich mehr. (lacht) .. ähm ..

I: Aber der war auch immer bei euch dabei, gell? (lacht)

Bernd: Ja (lacht)

I: Des hab ich schon gehört, hab ich schon sagen lassen.

1145 **Bernd:** Und .. ähm .. Also die hier, die seh ich gar nich mehr so oft, aber die, also den auch nich und den Rest seh ich schon oft.

I: Mhm. .. Erzähl doch mal, was habt ihr denn damals so gemacht .. in der Grundschulförderklasse (.)

1150 **Bernd:** Also wir hatten immer son Ordner, son ganz .. so .. und dann ham wir halt immer Arbeitsblätter gemacht und dann musstn wir die da rein tun un so .. un wir hatten halt nich irgendwie richtig so .. wie zum Beispiel jetzt des Arbeitsheft oder so.

I: Mhm.

Bernd: Und ja (.) Eigentlich sonst nix mehr. (lacht)

I: Was hast du denn besonders gerne gemacht?

1155 **Bernd:** Hmm .. Ähm eigentlich .. alles un so. (lacht)

I: Alles (?)

Bernd: Weil wir hatten da auch son Heft des war also da ham wir immer so Buchstaben also des ABC un so gelernt.

I: Mhm.

1160 **Bernd:** Und .. Des war halt auch irgendwie gut, weil ich konnts vorher nich richtig. (lacht)

I: Mhm .. Und was hast du nich so gerne gemacht in der Grundschulförderklasse (?)

Bernd: Hmm .. Eigentlich nix. (lacht)

I: (lacht) (Pause) Erzähl mir doch mal von deinen Freunden ..

Bernd: Hmm Also wir warn halt immer in der Pause sin wir rumgelaufen un so .. und .. warn au

1165 manchmal aufm Drehteil .. aber .. irgendwie .. immer die Großen, die ham halt also die Pausenaufsicht die hat halt immer uns Verwarnungen gegeben un so ..

I: Mhm.

Bernd: Un weil immer weil wir die Kleinschten warn von der Schule des war halt nich so (Pause)

I: Wie hab ihr euch kennen gelernt oder woher kanntet ihr euch (?)

1170 **Bernd:** Hmm also eigentlich hab ich die alle gar nich gekannt un dann .. ham wir halt am Anfang so .. ham wir halt son Kreis gemacht und ham halt so Spiele gemacht zum kennen lernen un so.

I: Des heißt du kennst die .. ähm oder ihr habt euch in der Grundschulförderklasse dann kennen gelernt.

Bernd: Ja.

1175 I: Mhm. .. Und wir war des damals im Kindergarten (?) sind da ähm gleichzeitig mit dir auch Freunde in die Schule gekommen (?)

Bernd: Also ähm ich war halt .. Eigentlich also hier is niemand, der mit mir im Kindergarten war (.)

I: Mhm.

1180 **Bernd:** Also eigentlich nich, ne eigentlich nich .. Die sin alle später gekommen.

I: Mhm .. Okay .. Und also nach dem Kindergarten oder wenn der Kindergarten zu Ende ist, dann ist es ja so, da gibts Kinder, die gehen in die erste Klasse und Kinder die gehen in die Grundschulförderklasse .. Wie war des damals für dich (.)

Bernd: Naja dann also des war halt nich so toll weil dann ham wir uns halt alle gut gekannt un
1185 dann .. Mussten wir halt wo wir in die erste Klasse gekommen sin wieder Neue kennen lernen .. und des is halt nich so irgendwie ..

I: Mhm. Und weißt du noch wie des nach dem Kindergarten damals für dich war?

Bernd: Äh ganz normal eigentlich .. wir mussten halt äh also .. im Kindergarten da mussten wir nich so viel machen .. und da mussten wir halt schon n Arbeitsblatt oder so machn ..

1190 I: Mhm. (Pause)

Bernd: Und .. Jetzt fällt mir nix mehr ein (lacht)

I: Völlig oke .. ähm .. wie war denn des oder wie is denn des mit denen die du da alle in der Grundschulförderklasse kennen gelernt hat, die sin jetzt ja nich mehr alle mit dir in der gleichen Klasse (.)

- 1195 **Bernd:** Also der M., der is hier in der Klasse .. Eva .. dann ähm ..
- I:** Aber siehst du die anderen auch noch(?)
- Bernd:** Ja also n L., den seh ich ganz oft, der is in der Paraklasse .. der der is zwar nich mehr hier in der Schule aber den seh ich trotzdem (zeigt auf das Bild) .. Den P. den seh ich vielleicht manchmal ..
- 1200 **I:** Mhm.
- Bernd:** Äh N., der is auch bei L. in der Klasse .. und die, die äh S. und L., die seh ich manchmal, wenn se hier aufm Schulhof sin und sonst kenn ich also niemand mehr richtig (.)
- I:** Mhm .. Okay, hast du noch irgendetwas was du mir erzählen möchtest (?) ..
- Bernd:** Hmm (Pause)
- 1205 **I:** Sonst hätt ich jetzt noch drei Fragen zum Schluss an dich .. Und zwar ähm wenn du jetzt heute so zurückdenkst insgesamt an des Jahr in der Grundschulförderklasse (.) .. Was würdest du sagen, wie war des für dich.
- Bernd:** Naja (Pause) Hm .. Eigentlich wars nich so weil s war irgendwie ganz ganz einfach. Also ich hättts eigentlich nich gebraucht, bloß meine Mutter wollte des dass ich da hingeh ..
- 1210 **I:** Mhm okay .. Was würdest du denn sagen .. was hast du in der Grundschulförderklasse gelernt für die Zeit danach?
- Bernd:** Ähm also .. zum Beispiel ähm .. also meine Freunde also man kann sich ganz schnell Freunde machen, man darf halt bloß nich so ganz schnell so auf einmal .. also man muss halt sagen 'komm spiel mer jetzt mal' oder so .. und dann geht des halt schon .. und also .. viel
- 1215 gebracht hats halt nich wo ich da war(.) Auch vom Lernen her un so.
- I:** Meinsch du jetzt viel gebracht ähm für die erste Klasse nachher zum Beispiel (?)
- Bernd:** Mhm.
- I:** Okay ..
- Bernd:** Doch schon n bisschen aber nich so arg.
- 1220 **I:** Mhm. (Pause) Stell dir mal vor .. Stell dir mal vor du wärst damals nich in die Grundschulförderklasse gegangen, sondern direkt in die erste Klasse(.) .. Was denkst du was wär dann jetzt.
- Bernd:** Dann wär ich auf jeden Fall in der Fünften ..
- I:** Mhm.

- 1225 **Bernd:** Und (Pause) Hm .. Dann ..
- I:** Wär da irgendwas anders für dich gewesen in der Schule?
- Bernd:** Nee nich .. Weil aber dann hätt ich die alle nich kennen gelernt oder so ..
- I:** Mhm.
- Bernd:** Zum Beispiel den kenn ich ja schon auch ganz lang .. sie auch (zeigt auf das Bild) .. und
- 1230 dann hätt ich die jetzt halt nich so arg lang gekannt.
- I:** Mhm.
- Bernd:** Und zum Beispiel jetzt n A., den hätt ich dann gar nich gekannt ..
- I:** Mhm. Ja .. Glaubst du es war gut für dich, dass du in ne Grundschulförderklasse gegangen bist(?)
- 1235 **Bernd:** Manchmal frag ich meine Mutter immer und frag sie warum bin ich da immer hin gegangen un dann sagt sie .. 'ja des is halt besser für dich also dass du dann halt in der ersten Klasse .. konntest du halt dann schon des ABC un so .. und n bisschen rechnen un so' ..
- I:** Und siehst du des auch so wie deine Mutter?
- Bernd:** Irgendwie nich (lacht) Weil des lernt man da ja auch ..
- 1240 **I:** Mhm.
- Bernd:** Des war wahrscheinlich irgendwie nur so .. wie zum Beispiel die nullte Klasse, dass man da irgendwie noch son bisschen vorlernt für .. zum Beispiel wenn wir jetzt hier ne Arbeit schreiben üben wir ja dafür. Und so irgendwie is des auch(.)
- I:** Mhm .. Üben für die erste Klasse.
- 1245 **Bernd:** Mhm. (lacht)
- I:** Ja. Okay.

Interview 13: Tom, Klassenstufe 4

- 1250 **I:** So schau mal .. ich hab dir n Bild mitgebracht. (zeigt das Bild)
- Tom:** Hm ja da war ich halt noch gar nich .. da, ich bin erst später gekommen .. von der Klasse .. weil ich war erstens in der eins b, dann bin ich weil s war ein bissle zu schwer dann bin ich in die Grundschulförderklasse gegangen (.)

- 1255 **I:** Aha.
- Tom:** Weil ich bin auch gar nich dadrauf.
- I:** Ahja okay ..
- Tom:** Des kann ich mich noch dran erinnern .. (klingt traurig)
- I:** Mhm. Dann warst du an dem Tag wo die des Gruppenbild gemacht ham gar nich dabei (?)
- 1260 **Tom:** Nee ..
- I:** Wie lang warst du denn in der eins b, weißt du des noch?
- Tom:** Mm keine Ahnung aber .. Ich hab keine Ahnung mehr .. (lacht)
- I:** Mhm ja, vier Jahr is des schon her oder (?) Ganz schön lang ..
- Tom:** Mhm.
- 1265 **I:** Erzähl mal, was habt ihr denn damals so gemacht in der Grundschulförderklasse.
- Tom:** Also .. Des weiß ich jetzt au nimmer aber Frau M. hat uns immer ganz leichte Aufgaben also ich fand die Aufgaben dort sehr leicht.
- I:** Mhm.
- Tom:** Die Hausaufgaben ja des hat auch also hat uns sehr Spaß gemacht. (Pause) Und wir hatten
- 1270 äh wir hatten immer da unten ähm hinten einen kleinen Computer und da konnten wir bissl spielen darauf (lacht) .. Ja un dann gabs aus Holz so ne kleine Post, da konnte man Post spielen.
- I:** Mhm.
- Tom:** Ja.
- I:** Und was hast du besonder gerne gemacht in der Grundschulförderklasse (?)
- 1275 **Tom:** Naa eigentlich .. Des warn also der Computer hat sehr Spaß gemacht aber ich war schon .. ich glaub ja der L. wars .. ja der L. war immer sehr lange am Computer und ich hab da öfters zugeschaut (.) .. Und da gabs so kleine Stecker, da konnten wir was bauen, und da hab ich immer da Flugzeuge un so gebaut (.)
- I:** Mhm .. Un was hast du nich so gerne gemacht?
- 1280 **Tom:** Ähm .. gearbeitet (lacht)
- I:** (lacht)
- Tom:** Aber die hat .. des war eigentlich .. ja (Pause)
- I:** Was habt ihr denn da so gelernt?

1285 **Tom:** Ja ähm wir ham Kunst gemacht .. und da wir hatten auch manchmal ähm .. so gemalt und so ..

I: Mhm.

Tom: Und an eine Hausaufgabe da kann ich mich noch so dran erinnern .. ah ne des war die erste Klasse .. aber ähm son Polizeiauto ganz anmalen so .. Ich fands schon leicht da.

I: Okay .. Erzähl mir doch mal von deinen Freunden.

1290 **Tom:** Ja .. hm wir ham (lacht) also der Bernd, der mit dem hab ich sehr gut verstanden aber wir ham uns aus Spaß immer geprügelt

I: (lacht)

Tom: Aber des hat uns Spaß gemacht (lacht)

I: Okay.

1295 **Tom:** Ja und der N. war auch sehr nett, der hm ..

I: Wo habt ihr euch denn kennen gelernt?

Tom: Also der Bernd und der N. der war einmal in der Kernzeit un dann is der .. Bernd der is nach der Grundschulförderklasse zu der eins d gegangen un jetzt is er bei uns und ja .. und M. kenn ich eigentlich auch schon seit der Grundschulförderklasse aber der is heute krank.

1300 **I:** Mhm. Und wo hast du die anderen kennen gelernt?

Tom: Ja eigentlich auch von der Grundschulförderklasse.

I: Mhm. Okay ..

Tom: Ja aber der A. der war ähm immer total fies, der hat einmal nach uns Stöcken geworfen und der war einfach .. irgendwie schon der mieseste da in der Klasse ..

1305 **I:** Mhm. Und wie war des denn im Kindergarten, hattest du da auch Freunde, die gleichzeitig mit dir in die Schule gekommen sind (?)

Tom: Nein ähm .. Also ich hatte schon viele vielen Freunde, der L., der K., der M. .. die hab ich schon ähm im Kindergarten kennen gelernt .. un dann bin ich schon früher gegangen weil ich ähm .. vom Kindergarten ..

1310 **I:** Weil du älter warst (?)

Tom: Ja .. und .. und dann bin ich in die Schule gekommen un dann war ich dann bin ich ja in die Grundschulförderklasse gekommen .. und dann wo ich in die eins a gekommen bin dann war der L. un der K. wieder ..

I: Aahh.

1315 **Tom:** Ja, des hat auch gut gepasst.

I: Mhm. Dann hast du die aus dem Kindergarten dann praktisch wieder gesehen.

Tom: Mhm aber ja .. mhm ja aber halt ein Jahr ohne denen ..

I: Mhm .. Ja aber ihr wart ja trotzdem noch Freunde oder?

1320 **Tom:** Mhm ja. Ich glaub an alle kann ich mich noch erinnern, des war der M., der L. .. (Schaut Bild an) N., L. un S., Eva, Bernd .. Und die kann ich nemme, die kann mich nemme erinnern ..

I: Mhm aber fast alle (lacht)

Tom: Ja (lacht)

1325 I: Des is ja schon vier Jahre her .. Wie war des denn damals für dich, also du warst ja zuerst in der ersten Klasse (?) und dann ähm bist du während dem Schuljahr, wahrscheinlich nach n paar Wochen war des dann oder so

Tom: Mhm ich glaub schon über n Monat war des schon ..

I: Okay. Un dann bist du ja aus der ersten Klasse in die Grundschulförderklasse gegangen, wie war des denn?

1330 **Tom:** Ja also am Anfang wo ich am ersten Tag ähm in die Grundschulförderklasse gegangen bin ähm .. hat ich riesen Glück weil da war die Polizei zu Besuch bei denen und dann ham wir da noch irgendwie so mit Rollern .. ähm die ham uns gezeigt wie man richtig in dem Straßenverkehr verhalten soll.

I: Mhm.

Tom: Am ersten Tag als Besuch (Pause)

1335 I: Und wie war das für dich, dass du praktisch ja zuerst in der ersten Klasse warst und dann da wieder die Klasse verlassen musstest?

Tom: Also es war schon etwas .. ähm also schwierig, weil ähm .. ich hab n Freund noch immer der is mein Nachbar, der war auch in der eins b, der is jetzt im Gymnasium ..

I: Mhm.

1340 **Tom:** Jetzt äh dann ham wir uns lange net mehr gesehn und dann ähm des war erst letztens wieder, dann hat er mich gefragt, ob er mir mir spielen soll und dann jetzt is es .. ähm ja und dann is es wieder enger geworden die Freundschaft weil ich .. also ich würd mich wieder glaub ich äh (fragen?) weil ich seh den R. jetzt bestimmt mehr .. äh ja ..

I: Wieder öfters ..

1345 **Tom:** Ja. Des war schon etwas äh bissle traurig äh .. dass ich gehn musste .. weil ich hatt öfters geweint in der eins d, weil ich des öfters nie geschafft habe ..

I: Mhm.

Tom: Ja ich war bei Frau K. (Pause) Ja und ähm jetzt .. wo ich dann die Hausaufgaben dann .. ja die ersten Hausaufgaben der Grundschulförderklasse .. dann fand ich die sehr leicht .. un wo ich
1350 dann in die eins a gekommen bin, da .. also da fand ich die Hausaufgaben viel leichter.

I: Mhm.

Tom: Weils warn fast die gleichen Hausaufgaben un die warn jetzt richtig leichter fand ich .. weil in der ersten Hausaufgabe in der eins d und in der eins a musst ich so ne Schultüte anmalen und bei der eins d hat ich mindestens ne Stunde gebraucht weil ich .. m .. und dann äh in der eins a
1355 da hab ich ungefähr zehn Minuten gebraucht .. Weil ich in der Grundschulförderklasse etwas besser geworden bin.

I: Mhm okay (Pause) Wie würdest denn du, also wenn du jetzt heute so zurückblickst auf das ganze Jahr in der Grundschulförderklasse.

Tom: Mhm.

1360 I: Was würdest du da heute sagen, wie war des für dich (.)

Tom: Also .. ich find .. die Grundschulförderklasse hats mir richtig leichter gemacht äh in die erste, zweite, dritte und vierte Klasse reinzukommen.

I: Mhm .. Und wie fühlst du dich heute wenn du so zurückdenkst an die Grundschulförderklasse?

Tom: Hm ja eigentlich fühl ich jetzt mich wohler weil äh .. die Grundschulförderklasse hat mich
1365 äh sehr geholfen, dass ich besser geworden bin un so .. deswegen jetzt bin ich richtig glücklich, dass ich jetzt so ähm schon in die Fünfte komm.

I: Mhm .. Okay, hast du noch irgendwas, was du mir noch erzählen möchtest oder was du mir noch sagen möchtest (?)

Tom: Also ich ja ähm .. Wo ich da beim ersten Schultag bei der Grundschulförderklasse war war ich schon etwas schüchtern ähm .. äh die ham mich aber auch ausgeschlossen irgendwie wo die mit .. die hatten son Softball zum Fußballspielen, dann hab ich mal gefragt, nach ein zwei Tagen gefragt, ob ich mitspielen darf und dann ham se einfach gesagt 'nein, geh weg' ..
1370

I: In der Grundschulförderklasse?

Tom: Mhm .. Da hatt ich noch keine Freunde.

- 1375 **I:** Ja die anderen kannten sich ja auch schon vorher alle oder?
- Tom:** Und dann hat mich aber der N., ja den kenn ich aus der Kernzeit, ähm gesagt .. 'mach dir nix draus, die sind immer so böse'
- I:** Mhm.
- Tom:** Ja und dann hab ich mit dem gespielt .. un dann hatt ich mich wohler gefühlt.
- 1380 **I:** Dann ham se dich auch mitspielen lassen?
- Tom:** Hm naja manchmal ham se mich dann mitgespielt, mitspielen lassen äh .. und ich hab eher dann aber mehr mit N., S. und L. gespielt.
- I:** Mhm. Okay.
- Tom:** Und da gabs so ne Spielecke und da gabs son ähm .. Auto, son Straßenteppich und da
- 1385 konnten wir darauf spielen, also da sind so lauter Straßen so gezeichnet und mit den Häusern und dann hab ich da immer so rumgefahren und wir ham da immer mit den Autos gespielt.
- I:** Mhm.
- Tom:** Sonst kann ich mich eigentlich gar nich mehr erinnern.
- I:** Na du hast mir jetzt ja schon ganz viel erzählt ..
- 1390 **Tom:** Ja ..

10.5. Inhaltsanalytische Auswertung in tabellarischer Form

1. Konkrete Erinnerungen an Erlebnisse

1.1 Positive Erinnerungen

1.1.1 Positiv allgemein:

Name + Klasse	Zeile	Textpassage aus den Interviews
Dennis 3	858	Dennis: Ich erinnere mich noch als die des Foto da geschossen habn .. Oa ja, <u>des</u> warn noch Zeitn. (Schaut Bild an)
Bernd 4	1154	I: Was hast du denn besonders gerne gemacht? Bernd: Hmm .. Ähm eigentlich .. alles un so. (lacht)

1.1.2 Positives in Bezug auf Spiel / Freizeit

Lisa 3	118	Lisa: Ähnm, draußen spielen.
Lisa 3	131	Lisa: Und wir haben auch .. in en Stundenspiel gespielt.
Annika 3	196	Annika: Und dann ham wir auch viel gebastelt immer, da gabs auch immer son Kaufladen innen drin.
Annika 3	202	Annika: Ja, im Kaufladen gespielt.
Sven 3	286	Sven: Wir ham bissle gerechnet, Mandalas gemalt .. uns was erzählt manchmal und in den kleinen Pausen ganz schön viel gespielt ..
Sven 3	291	Sven: Wir ham in ähm im Bohrraum was Lustiges, ich und paar Freunde ham was Lustiges gemacht I: Was? Sven: Wir ham uns die Stoffbananen genommen, ham die auf zwei Stühle gestellt und dann wir uns draufgestellt und ham uns Holzklötze zugeworfen.
Sven 3	343	Sven: Ja .. wir durften halt, wir hatten sehr viele Pausen. Und es war halt, Frau M. war halt ne nette Lehrerin.
Paul 3	376	Paul: Ja .. (die Pausen?), weil wir da dann auch manchmal Spiele gemacht haben.
Paul 3	415	Paul: Dass wir, wir hatten da immer so ne <u>Spielekiste</u> , und (wir warn die einzigen?), die dann Sachen mit raus nehmen durften in der großen Pause.

Tobias 3	555	Tobias: Äh, also ich fand's toll. Man musste halt nicht viel rechnen, also schon ein bisschen, aber und man hat mehr gespielt und es ist auch Musik gelaufen ein bisschen.
Tobias 3	560	Tobias: Ähm .. Ja, eigentlich ähm, die kleine Pause, weil da konnte man immer auf's Klettergerüst dahinten .. Weil das war ja da unten.
Daniel 3	633	Daniel: (Pause) Ähm, ich hab gern mit dem ähm Clown gespielt.
Pablo 3	727	Pablo: Ja. Da konnten wir sogar Computer spielen.
Pablo 3	738	Pablo: Also .. dass wir ähm hinter der Mauer spielen konnten. Da wo man manchmal rausgehen kann. Und .. am Computer so Raben suchen (.)
Dennis 3	903	Dennis: Äh, das war .. ehrlich gesagt mit den Freunden zu spielen, da gabs so ne Lego-Kiste oder Playmobil, ich weiß nicht genau, und da hab ich mit meinem Freund aus ner Fernsehserie, also ne Fernsehserie für Kinder .. Und da ham wir dann nachgebaut, die Menschen und so, das hat mir wirklich Spaß gemacht. Manchmal auch das Lernen .. und das aufkleben hat mir wirklich sehr viel Spaß gemacht.
Eva 4	1105	Eva: Also da hatte ich Stelzen .. da bin ich Stelzen gelaufen. I: Mhm. Eva: Und dann bin ich noch geklettert an so einer Klettermauer
Tom 4	1269	Tom: Die Hausaufgaben ja, das hat auch also hat uns sehr Spaß gemacht. (Pause) Und wir hatten äh wir hatten immer da unten ähm hinten einen kleinen Computer und da konnten wir bissl spielen darauf (lacht) .. Ja und dann gabs aus Holz so ne kleine Post, da konnte man Post spielen.
Tom 4	1275	Tom: Naa eigentlich .. Des war also der Computer hat sehr Spaß gemacht aber ich war schon .. ich glaub ja der L. wars .. ja der L. war immer sehr lange am Computer und ich hab da öfters zugeschaut (.) .. Und da gabs so kleine Stecker, da konnten wir was bauen, und da hab ich immer da Flugzeuge und so gebaut (.)
Tom 4	1384	Tom: Und da gabs so ne Spielecke und da gabs son ähm .. Auto, son Straßenteppich und da konnten wir darauf spielen, also da sind so lauter Straßen so gezeichnet und mit den Häusern und dann hab ich da immer so rumgefahren und wir ham da immer mit den Autos gespielt.

1.1.3 Positives in Bezug auf Lerninhalte

Michael 3	471	Michael: In diesen Heftsarbeitsbuch und die Buchstaben lernen.
--------------	-----	--

Eva 4	1068	Eva: <u>Mathe</u> (sehr direkt)
Eva 4	1079	Eva: Aber Sport hab ich gerne gemacht, basteln ...
Tom 4	1269	Tom: Die Hausaufgaben ja des hat auch also hat uns sehr Spaß gemacht.

1.1.4 Positives in Bezug auf Personen

Sven 3	283	Sven: Mhmh, und mit dem ham wir immer <u>gespielt</u> .. Und Frau M. war auch ganz <u>nett</u> . Und es hat in der GFK ganz viel Spaß gemacht.
Sven 3	343	Sven: Ja .. wir durften halt, wir hatten sehr viele Pausen. Und es war halt, Frau M. war halt ne nette Lehrerin. I: Mhm. Sven: Und es hat Spass gemacht, mit ihr zu arbeiten.
Paul 3	428	Paul: Ja .. und ich fand Frau M. auch ganz nett.
Pablo 3	729	Pablo: Öhm da ham wir .. Partner gehabt .. und (Pause) I: Welche Partner oder woher (?) Pablo: Die warn in der vier c oder vier .. vier .. I: In der vierten Klasse einfach .. mhm. Pablo: Ja. I: Und was habt ihr mit denen gemacht? Pablo: Äh mir denen ham wir manchmal Sachen gemacht, aber des weiß ich ja nich mehr .. Und .. des war halt gute Zeiten

1.1.5 Positiv in Bezug auf spezielle Unterrichtsaktionen / Projekte

Luise 3	13	Luise: Wir ham da so Kürbisse gebastelt.
Luise 3	20	Luise: mhm ... ne (irgendwie?) heut nich. Aber dafür fand ich dieses Lied da gut, was wir immer am Anfang so zum Morgen gesungen haben.
Lisa 3	100	Lisa: Ähh, weil wir hatten doch in der ersten so en Tier und der heißt (den, des?) hat eine Katze und des sind . in der Grundschule hatten wir einen Clown und des ist soo, der hat uns jeden Morgen begrüßt.
Lisa 3	107	Lisa: Ähh, wir ham (Flammen?) gebastelt, und ham sie .. in Sand gesteckt. I: In Sand gesteckt (?) Lisa: Äh ja, weil da war son Stock dran .. Und .. Wir haben beim Halloween .. äh .. ham wir so . Kürbisse gebastelt.. I: Mhmh. Lisa: Und äh bei Weihnachten ham wir en Stück gespielt.
Lisa 3	158	Lisa: (Pause) (überlegt) .. Ja, des war beim Fasching, die Lehr ähhh, da war

		die Frau M. als Schlafmütze verkleidet.
Annika 3	193	<p>Annika: Also, ich ... Ähm, wir warn zum Beispiel .. ähm, auf Ausflügen zum Beispiel, im Zoo warn wir glaub ich mal ..</p> <p>I: Mhm.</p> <p>Annika: Und dann ham wir auch viel gebastelt immer, da gabs auch immer son Kaufladen innen drin.</p> <p>I: <u>Ah</u>, durftet ihr da dann auch spielen?</p> <p>Annika: Ja, dann ham wir mal so Plätzchen dann gebacken ähm, en Theaterstück ham wir irgendwann mal aufgeführt ...</p>
Sven 3	286	<p>Sven: Wir ham bissle gerechnet, Mandalas gemalt .. uns was erzählt manchmal und in den kleinen Pausen ganz schön viel <u>gespielt</u> ..</p>
Pablo 3	729	<p>Pablo: Öhm da ham wir .. Partner gehabt .. und (Pause)</p> <p>I: Welche Partner oder woher (?)</p> <p>Pablo: Die warn in der vier c oder vier .. vier ..</p> <p>I: In der vierten Klasse einfach .. mhm.</p> <p>Pablo: Ja.</p> <p>I: Und was habt ihr mit denen gemacht?</p> <p>Pablo: Äh mir denen ham wir manchmal Sachen gemacht, aber des weiß ich ja nich mehr .. Und .. des war halt gute Zeiten un da ham wir manchmal Ausflüge da gemacht (Pause)</p>
Dennis 3	861	<p>Dennis: Ich erinnere mich als ich diese <u>Puppe</u> hier ausgeliehen hab (Pause) Ja, ja .. Ich erzähl erst mal von der Puppe.</p> <p>I: Okay.</p> <p>Dennis: Auf dem Heimweg, als ich se dabei hatte, des war der Mittwoch 2009, äh nee 2010 (lacht) .. äh da hab ich .. hab ich mich <u>sowas</u> von gefreut, hab rumgetanzt auf dem Heimweg. Und dann, als wir letztendlich zu Hause warn hab ich bloß mit dem Ding gespielt un hab mir vorgestellt des wär n richtiger Mensch.</p>

1.2 Negative Erinnerungen

1.2.1 Negatives im Zusammenhang mit Lerninhalten

Lisa 3	124	Lisa: (überlegt) Ähh, die Hausaufgaben.
Sven 3	301	<p>Sven: Ja, das Rechnen.</p> <p>I: Mhm.</p>

		Sven: Ich hab mir die Zahlen nie gemerkt ..
Paul 3	380	Paul: Gelesen (lacht).
Dennis 3	874	<p>Dennis: .. Und ja .. Da hab ich mich irgendwie so reingefühlt. Ich dachte des wär richtig <u>schwer</u> .. Da hab ich mich au allein gefühlt, weil .. Des war ja so, des Blatt war für mich richtig schwer und da kommt des einfach bei mir, dass ich mich irgendwie allein fühl. Die andern fandens auch schwer, und .. des mit dem verbinden hatt ich echt null Ahnung wie des so gehn sollte. Ich hab die Lehrerin gefragt, die hats mir erklärt .. dann hat se mir nur so bissle weitergeholfen und konnte es grade mal noch so fertig machen.</p> <p>I: Mhm, okay.</p> <p>Dennis: Also ich hatte Probleme mit den Zahlen .. Beim zählen wars ja so, wie viele Sachen und so es gab, wars ein bisschen einfacher un is mir ein bissle leichter gefallen .. aber .. bei den Sachen war ich am Anfang eigentlich nich der beste Schüler .. In der Grundschule.</p>
Eva 4	1077	Eva: Hm Deutsch. .. Und jetzt mag ich auch kein Deutsch.
Tom 4	1280	Tom: Ähm .. gearbeitet (lacht)

1.2.2 Negatives im Zusammenhang mit sozialen Interaktionen

Luise 3	24	<p>I: (lacht) .. Und gabs auch irgendwas, was dir nich so gut gefallen hat, was ihr da gemacht habt?</p> <p>Luise: Mhm. Außer dass die, <u>ahja</u>, des hat mir nich gefallen, dass wir erst äh fünf Mädchen warn und der Rest Jungs.</p>
Michael 3	475	<p>Michael: Dass die sich manchmal gestritten ham.</p> <p>I: Wer die? Die Mitschüler, oder?</p> <p>Michael: Ja.</p>
Daniel 3	692	<p>Daniel: Ich weiß, was am schlechtesten war.</p> <p>I: Was? Erzähl mal.</p> <p>Daniel: Wo wir da in Sport warn, da hat son Junge gesagt, was gar nich stimmt, ich wär in (Auto?) gerannt.</p>
Pablo 3	746	Pablo: Ähm dass ähm Sven manchmal durchgedreht ähm is, also manchmal der, der wo manchmal draufhaut immer so mit Wut .. Also der war mal bei Frau M.'s Klasse. (Pause) Die Zwillinge ..
Dennis 3	911	Dennis: Dass ich in der großen Pause immer geweint hab. Ich weiß nich was fürn Grund, des war mir da auch wirklich peinlich ..

2. Erleben der Zurückstellung / der Zuweisung zur Grundschulförderklasse

2.1 Neutral

Luise 3	54	Luise: Ganz normal ..
Tobias 3	595	Tobias: Äh, eigentlich ganz oke. Hat auch viel gebracht, denke ich.
Daniel 3	675	Daniel: Weiß nicht ... Ich musste dahin, weil, wegen meinen <u>Ohren</u> , ich konnt nicht so gut hören.
Bernd 4	1188	Bernd: Äh ganz normal eigentlich .. wir mussten halt äh also .. im Kindergarten da mussten wir nicht so viel machen .. und <u>da</u> mussten wir halt schon n Arbeitsblatt oder so machn ..

2.2 Positiv

Lisa 3	155	Lisa: Ich fands toll, dass ich in die Grundschulförderklasse gegangen bin.
Sven 3	328	Sven: Eigentlich fand ichs besser, dass ich zuerst in die GFK gegangen bin. I: Und wieso? Sven: Weil, dann konnte man sich erst noch dran <u>gewöhnen</u> und musste nicht gleich so richtig rechnen und so.
Tobias 3	595	Tobias: Äh, eigentlich ganz oke. Hat auch viel gebracht, denke ich.
Pablo 3	805	Pablo: Ja. Grundschule is erst mal besser zu gehn (Pause)
Eva 4	1101	Eva: Also ich fands eigentlich recht gut, dass ich in die Grundschulförderklasse kann, dann war ich in der ersten Klasse .. hatte ich halt besser lernen können.

2.3 Zuerst negativ

Annika 3	230	Annika: Mhm, erst war ich en bisschen skeptisch, so 'hey, wieso darf ich nicht in die erste Klasse, wasn heut los?', aber dann hats mir eigentlich ganz gut dann in der Grundschulförderklasse gefalln, weil das war dann besser (dort?) als in der ersten Klasse fand ich, des war viel besser zum Spielen und so.
Paul 3	404	Paul: Ja eigentlich am Anfang <u>doof</u> , weil ich weiß immer noch nicht, in welcher Klasse die sind, ich hab die schon <u>ewig</u> net mehr gesehn, teilweise.

Dennis 3	943	<p>Dennis: Für mich hab ich meine Mutter, also meine Mutter die hat dann n Trick angewendet zu lügen, hat sie. Hab ich gesagt 'ich möcht in die <u>erste</u> Klasse, ich möcht in die <u>erste</u> Klasse' .. Dann is, meine Mutter hat mich dann <u>total</u> reingelegt, hat mir nen Schulranzen gekauft un hat mich dann direkt zum blauen Haus geschleppt, geschickt .. Und dann hab ich mich sowas von gefreut, dass ich in die erste Klasse komm, weil ich dachte, des wär die ähm erste Klasse. Da hab ich mich total gefreut. Un da hab ich meiner Lehrerin gesagt 'oh ich finds hier toll in der ersten Klasse'. Und dann hat se mir gesagt, dass des hier die Vorschule is .. Ja, dann war ich n bisschen wütend auf meine Mutter. (Pause) Ja .. Damals wollt ich ja eher so lernen und schreiben un ich wollte wissen wie des geht un so.</p>
----------	-----	--

2.4 Erleben einer nachträglichen Zurückstellung

Tom 4	1252	<p>Tom: Hm ja da war ich halt noch gar nich .. da, ich bin erst später gekommen .. von der Klasse .. weil ich war erstens in der eins b, dann bin ich weil s war ein bissle zu schwer dann bin ich in die Grundschulförderklasse gegangen (.)</p> <p>I: Aha.</p> <p>Tom: Weil ich bin auch gar nich dadrauf.</p> <p>I: Ahja okay ..</p> <p>Tom: Des kann ich mich noch dran erinnern .. (klingt traurig)</p>
Tom 4	1329	<p>Tom: Ja also am Anfang wo ich am ersten Tag ähm in die Grundschulförderklasse gegangen bin ähm .. hat ich riesen Glück weil da war die Polizei zu Besuch bei denen und dann ham wir da noch irgendwie so mit Rollern .. ähm die ham uns gezeigt wie man richtig in dem Straßenverkehr verhalten soll.</p> <p>I: Mhm.</p> <p>Tom: Am ersten Tag als Besuch (Pause)</p> <p>I: Und wie war das für dich, dass du praktisch ja zuerst in der ersten Klasse warst und dann da wieder die Klasse verlassen musstest?</p> <p>Tom: Also es war schon etwas .. ähm also schwierig, weil ähm .. ich hab n Freund noch immer der is mein Nachbar, der war auch in der eins b, der is jetzt im Gymnasium ..</p>
Tom 4	1345	<p>Tom: Ja. Des war schon etwas äh bissle traurig äh .. dass ich gehn musste .. weil ich hatt öfters geweint in der eins d, weil ich des öfters nie</p>

		geschafft habe ..
--	--	-------------------

3. Soziale Kontakte

3.1 Freundschaften durch die Grundschulförderklasse / hier kennen gelernt

Luise 3	37	<p>Luise: Die, die neben mir saß, das ist auch meine Freundin, auch meine beste. Die war auch in der Grundschulförderklasse ..</p> <p>I: Ahh, okay.. Habt ihr euch dort kennen gelernt oder kanntest du die schon vorher?</p> <p>Luise: Wir ham uns dort kennen gelernt.</p> <p>I: Mhm.</p> <p>Luise: Dann, ähm, war da noch .. die Zwillinge, dann war noch so en Junge und ich denk, des warn alle, die .. Nee, warns nich. Hast du des Mädchen mit der Brille gesehn, so ne Blondhaarige?</p> <p>I: Mhmh, kann sein ..</p> <p>Luise: Bisschen kleiner, die sitzt (auch immer an unserm Tisch?)</p> <p>I: Is des auch ne Freundin von dir?</p> <p>Luise: Ja, die war auch in der Grundschulförderklasse.</p>
Lisa 3	144	<p>Lisa: .. Ähh .. Alle warn nett und au sehr (viele?) gespielt, die meisten Jungs hatten immer irgendwelche Karten .. so zum Tauschen uund .. und ja, und ..</p> <p>I: Wo hast denn du die kennen gelernt?</p> <p>Lisa: In der Grundschulförderklasse.</p>
Annika 3	215	<p>Annika: Des war Luise, Lisa, ahja, Luise und Lisa</p> <p>I: Wo habt ihr euch kennen gelernt oder woher kanntet ihr euch?</p> <p>Annika: Wir hatten äh wir kannten uns dann halt äh also wir ham uns dann zum ersten Mal in der Grundschulförderklasse kennen gelernt</p>
Sven 3	311	<p>Sven: Der einer .. is jetzt auf ner andern Schule, auf (Unverständlich).</p> <p>I: Woher oder wo habt ihr euch kennen gelernt?</p> <p>Sven: In der GFK.</p> <p>I: Ahhja, und dann is der danach aber auf diese andere Schule gegangen?</p> <p>Sven: Mhmh.</p> <p>I: Seht ihr euch dann heut noch?</p> <p>Sven: (nickt)</p>

		<p>I: Is des immer noch dein Freund?</p> <p>Sven: Ja .. Und dann hab ich mit den Zwillingen oft <u>gespielt</u> ..</p> <p>I: Woher kanntest du die?</p> <p>Sven: Die kannt ich auch noch aus der GFK .. Und dann hab ich noch mit J. gespielt .. der hat voll den kurzen Namen gehabt und war immer als Erster fertig.</p>
Michael 3	484	<p>Michael: Paar Freunde aus der Grundschulförderklasse <u>sind</u> ja noch hier.</p> <p>I: In der gleichen Klasse jetzt mit dir, oder?</p> <p>Michael: Ja.</p> <p>I: Aha, okay. Und wo hast du die kennen gelernt oder wo habt ihr euch kennen gelernt?</p> <p>Michael: Die <u>eine</u> hab ich im Kindergarten schon kennen gelernt und die anderen hab ich alle in der Grundschulförderklasse kennen gelernt.</p>
Michael 3	502	<p>I: Und weißt du noch, wie des war für dich oder, oder gabs vielleicht auch Kinder oder Freunde von dir, die gleichzeitig mit dir in die Schule gekommen sind damals im Kindergarten?</p> <p>Michael: Ja, ähm Sven und Lisa.</p> <p>I: Des sind die zwei, mit denen ich grad auch schon gesprochen hab, oder? Des heißt, die warn dann, die sind dann auch mit euch in die Grundschulförderklasse gegangen?</p> <p>Michael: Ja. Und Annika.</p>
Tobias 3	572	<p>Tobias: Ähm, ich hatte den D., der war da auch gut, der is ja auch da jetzt..</p> <p>I: Is der mit dir jetzt in der gleichen Klasse?</p> <p>Tobias: Ja, ja, genau.</p> <p>I: Und woher kennt ihr euch oder habt ihr euch kennen gelernt?</p> <p>Tobias: Ja, da bei der Grundschulförderklasse.</p> <p>I: Ahja, okay.</p> <p>Tobias: Und der Daniel war auch noch mein Freund.</p> <p>I: Mhm.</p> <p>Tobias: Und (J.), der is auch en Halbjapaner, der is jetzt aber weggezogen.</p> <p>I: Ahh.</p> <p>Tobias: Der war da auch, ein Jahr.</p> <p>I: Die kanntest du alle aus der Grundschulförderklasse?</p>

		Tobias: Ja.
Dennis 3	914	<p>Dennis: Öhm Freunde .. Da hieß einer Pablo .. mit dem hab ich ganz viel gespielt. Ich hab dir doch vor Kurzem grad erst erzählt, dass ich in der Pause geweint hab</p> <p>I: Ja.</p> <p>Dennis: Und da bin ich immer mit dem Pablo also, des is mein Freund hier in der Klasse, mit dem bin ich dann immer rumgelaufen un musste dann gar nich weinen. Des war dann eigentlich irgendwie besser.</p> <p>I: Wo habt ihr euch kennen gelernt (?)</p> <p>Dennis: In der Vorschule.</p>
Eva 4	1189	<p>I: Kanntet ihr euch denn schon vor der Grundschulförderklasse? Oder ..</p> <p>Eva: Nein. Wir hatten uns kennen gelernt, in der Grundschulförderklasse.</p> <p>I: <u>In</u> der Grundschulförderklasse.</p> <p>Eva: Ja.</p>
Bernd 4	1170	<p>Bernd: Hmm also eigentlich hab ich die alle gar nich gekannt un dann .. ham wir halt am Anfang so .. ham wir halt son Kreis gemacht und ham halt so <u>Spiele</u> gemacht zum kennen lernen un so.</p> <p>I: Des heißt du kennst die .. ähm oder ihr habt euch <u>in</u> der Grundschulförderklasse dann kennen gelernt.</p> <p>Bernd: Ja.</p>
Bernd 4	1212	<p>Bernd: Ähm also .. zum Beispiel ähm .. also meine Freunde also man kann sich ganz schnell Freunde machen, man darf halt bloß nich so ganz schnell so auf einmal .. also man muss halt sagen 'komm spiel mer jetzt mal' oder so .. und dann geht des halt schon ..</p>
Bernd 4	1226	<p>I: Wär da irgendwas anders für dich gewesen in der Schule?</p> <p>Bernd: Nee nich .. Weil aber dann hätt ich die alle nich kennen gelernt oder so ..</p>
Tom 4	1297	<p>Tom: Also der Bernd und der N. der war einmal in der Kernzeit un dann is der .. Bernd der is nach der Grundschulförderklasse zu der eins d gegangen un jetzt is er bei uns und ja .. und M. kenn ich eigentlich auch schon seit der Grundschulförderklasse aber der is heute krank.</p> <p>I: Mhm. Und wo hast du die anderen kennen gelernt?</p> <p>Tom: Ja eigentlich auch von der Grundschulförderklasse.</p>

3.2 Freunde aus dem Kindergarten

3.2.1 Freunde kommen in die erste Klasse

Annika 3	236	<p>Annika: Jaa, ja, so ne, des war meine allerbeste Freundin, die J., aber die is sowieso in die Schule gekommen.</p> <p>I: Ahh, in ne ganz andere Schule? In die erste Klasse dann dort?</p> <p>Annika: Ja.</p> <p>I: Mhm .. Und ist die heut auch noch deine Freundin oder siehst du die noch?</p> <p>Annika: Ja, die seh ich morgen, noch ganz oft.</p>
Pablo 3	792	<p>Pablo: Die sin gleich in die erste gegangen, ich war noch in der Grundschule un dann bin ich in die erste gegangen.</p> <p>I: Ja .. Un hast du die dann trotzdem noch gesehen damals?</p> <p>Pablo: Ja im Kindergarten hab ich die gesehen ..</p> <p>I: Und danach noch?</p> <p>Pablo: Mm nö ..</p> <p>I: Hast du die dann nich mehr gesehn?</p> <p>Pablo: Nein un dann hab ich sie in der, ähm, in der ersten wieder gesehn (.)</p>

3.2.2 Freunde gehen (auch) in die Grundschulförderklasse

Lisa 3	148	<p>I: Gab es auch welche, die kanntest du schon im Kindergarten?</p> <p>Lisa: Ja, die Zwillinge.</p>
Paul 3	390	<p>Paul: Ähm, en Großteil von meinen Freunden is noch hier (lacht)</p> <p>I: Woher kennt ihr euch oder wo hast du die kennen gelernt, die Freunde?</p> <p>Paul: Ich habe viele schon im Kindergarten kennen gelernt. Des war dann gut, weil dann ham wir uns schon gekannt und dann gabs nich so viel Streit.</p> <p>I: Mhm, und wenn du sagst, ihr habt euch schon im Kindergarten kennen gelernt, seid ihr dann auch gleichzeitig in die Schule gekommen?</p> <p>Paul: Ja.</p> <p>I: Und sind die Freunde dann, sind die auch in die Grundschulförderklasse gegangen oder sind die in die erste Klasse?</p> <p>Paul: Die sind auch in die Grundschulförderklasse.</p>

Michael 3	484	<p>Michael: Paar Freunde aus der Grundschulförderklasse <u>sind</u> ja noch hier.</p> <p>I: In der gleichen Klasse jetzt mit dir, oder?</p> <p>Michael: Ja.</p> <p>I: Aha, okay. Und wo hast du die kennen gelernt oder wo habt ihr euch kennen gelernt?</p> <p>Michael: Die <u>eine</u> hab ich im Kindergarten schon kennen gelernt und die anderen hab ich alle in der Grundschulförderklasse kennen gelernt.</p>
Michael 3	502	<p>I: Und weißt du noch, wie des war für dich oder, oder gabs vielleicht auch Kinder oder Freunde von dir, die gleichzeitig mit dir in die Schule gekommen sind damals im Kindergarten?</p> <p>Michael: Ja, ähm Sven und Lisa.</p> <p>I: Des sind die zwei, mit denen ich grad auch schon gesprochen hab, oder? Des heißt, die warn dann, die sind dann auch mit euch in die Grundschulförderklasse gegangen?</p> <p>Michael: Ja. Und Annika.</p>

3.2.3 Freunde kommen erst später in die Schule

Sven 3	332	<p>I: Mhm. Und hattest du damals auch im Kindergarten ähm Freunde, die <u>gleichzeitig</u> mit dir in die Schule gekommen sind?</p> <p>Sven: Mhmh, nee.</p>
Tobias 3	587	Tobias: Ähh .. Ich glaube, ich glaube nich. Nee, eigentlich nich.
Dennis 3	922	<p>I: Ahja .. Un hattest du auch im Kindergarten damals Freunde, die gleichzeitig mit dir in die Schule gekommen sind?</p> <p>Dennis: Nein ..</p>
Eva 4	1095	Eva: Nee ich war die erste .. aus meiner Gruppe.
Bernd 4	1177	<p>Bernd: Also ähm ich war halt .. Eigentlich also <u>hier</u> is niemand, der mit mir im Kindergarten war (.)</p> <p>I: Mhm.</p> <p>Bernd: Also eigentlich nich, ne eigentlich nich .. Die sin alle später gekommen.</p>
Tom 4	1307	<p>Tom: Nein ähm .. Also ich hatte schon viele vielen Freunde, der L., der K., der M. .. die hab ich schon ähm im Kindergarten kennen gelernt .. un dann bin ich schon früher gegangen weil ich ähm .. vom Kindergarten ..</p> <p>I: Weil du älter warst (?)</p> <p>Tom: Ja .. und .. und dann bin ich in die Schule gekommen un dann war</p>

		<p>ich dann bin ich ja in die Grundschulförderklasse gekommen .. und dann wo ich in die eins a gekommen bin dann war der L. un der K. wieder ..</p> <p>I: Aahh.</p> <p>Tom: Ja, des hat auch gut gepasst.</p>
--	--	---

3.3 Andere Freunde

Daniel 3	643	<p>Daniel: Ja, mein Freund ist C., der is aber grad krank.</p> <p>I: Mhm, ist der hier eigentlich auch in der Klasse (?)</p> <p>Daniel: Ja, der is auch da und Michael auch.</p> <p>I: Und woher kennst du die zwei?</p> <p>Daniel: C. kenn ich schon sehr lange ..</p> <p>I: Sehr lange heißt, seit dem Kindergarten oder seid ihr Nachbarn?</p> <p>Daniel: Nee, doch schon seit dem Kindergarten, nur der war nich im Kindergarten bei mir, sondern der isch erst hergezogen und jetzt wohnen wir beide im U-Weg.</p>
Pablo 3	762	<p>Pablo: Ja. Und da ham wir immer früher gespielt un so, aber ihn kannt ich auch noch früher, bevor wir in die Grundschule gegangen sind (.)</p> <p>I: Ah, wo habt ihr euch dann kennen gelernt? Im Kindergarten oder (?) ..</p> <p>Pablo: Nö .. Im äh .. in dem Haus, also da ham wir uns immer entgegen geloffen glaub ich. Und dann ham wir irgendwie beschlossen dass wir Freunde werden.</p>

3.4 Schwierigkeiten im Zusammenhang mit sozialen Kontakten

Dennis 3	922	<p>I: Ahja .. Un hattest du auch im Kindergarten damals Freunde, die gleichzeitig mit dir in die Schule gekommen sind?</p> <p>Dennis: Nein .. Für mich wars ja auch eigentlich schwer mich an die Kinder zu gewöhnen, weil ..</p> <p>I: Hier in der Grundschulförderklasse?</p> <p>Dennis: Nee es war von Anfang an schwer, mich an die Kinder zu gewöhnen. Weil ich hab zweimal den Kindergarten, äh einmal den Kindergarten gewechselt und da musst ich mich auf andere Leute einstellen .. un dann musst ich au noch in die Schule .. un dann kam des alles.</p>
Bernd 4	1184	<p>Bernd: Naja dann also des war halt nich so toll weil dann ham wir uns halt</p>

		alle gut gekannt und dann .. Mussten wir halt wo wir in die erste Klasse gekommen sind <u>wieder</u> Neue kennen lernen .. und des ist halt nicht so irgendwie ..
Tom 4	1369	<p>Tom: Also ich ja ähm .. Wo ich da beim ersten Schultag bei der Grundschulförderklasse war war ich schon etwas schüchtern ähm .. äh die haben mich aber auch ausgeschlossen irgendwie wo die mit .. die hatten sonst Softball zum Fußballspielen, dann hab ich mal gefragt, nach ein zwei Tagen gefragt, ob ich mitspielen darf und dann haben sie einfach gesagt 'nein, geh weg' ..</p> <p>I: <u>In</u> der Grundschulförderklasse?</p> <p>Tom: Mhm .. Da hatte ich noch keine Freunde.</p>

4. Lerninhalte

Luise 3	33	Luise: ABC .. Mhm (Pause) (überlegt) Weiß nicht mehr so genau. Ich weiß nur noch, das ABC haben wir da gelernt und der Rest .. weiß nicht mehr genau (Pause)
Lisa 3	128	Lisa: .. ähh, also .. wir haben Zeichnen gelernt .. so . mhh, so Zeichnen, Berge und .. und für Stift halten und so, damit wir schreiben können.
Annika 3	209	Annika: Glaub da hatten wir .. des mit dem Zählen üben, wie wie des mit dem Zählen und so geht .. Mathe ..
Sven 3	306	Sven: Wir haben gelernt zu Malen, zu Rechnen, zu .. mhmh, dann haben wir Deutsch gelernt .. und wir haben ... auch gelernt zu Zeichnen.
Paul 3	372	Paul: Da haben wir viel gebastelt .. als Hausaufgaben waren öfters, wenn wir welche hatten, ähm Schulübungen aufgekriegt und so, dass wir Zahlen und Schreiben gelernt bisschen, und die ganzen Buchstaben ...
Michael 3	367	Michael: Gebastelt (Pause) Und mit solchen Listen gearbeitet wo man lernt, wie die Buchstaben gehen.
Tobias 3	567	Tobias: Ähm, ich glaub, Ausschneiden haben wir viel gemacht, und Basteln, aber .. sonst, weiß ich nichts mehr.
Pablo 3	755	Pablo: Öhm .. Bilder gemalt .. und .. noch andere Sachen gemacht, zum Beispiel .. hmm gebastelt meistens (Pause)
Dennis 3	870	Dennis: Also an ein Blatt, an ein Arbeitsblatt kann ich mich erinnern. Da musste man Zahlen verbinden von eins bis .. zehn schätz ich. Da war sonst

		Clown drauf, ich schätze mal des war <u>der</u> (zeigt auf Bild)
Eva 4	1063	Eva: In der Grundschulförderklasse ham wir schon (viel?) gelernt, ham schreiben also in Druckbuchstaben .. I: Mhm Eva: Also halt auch lesen gelernt ...
Bernd 4	1149	Bernd: Also wir hatten immer son <u>Ordner</u> , son ganz .. so .. und dann ham wir halt immer Arbeitsblätter gemacht und dann musstn wir die da rein tun un so .. un wir hatten halt nich irgendwie richtig so .. wie zum Beispiel jetzt des Arbeitsheft oder so.
Bernd 4	1157	Bernd: Weil wir hatten da auch son Heft des war also da ham wir immer so <u>Buchstaben</u> also des ABC un so gelernt.
Tom 4	1284	Tom: Ja ähm wir ham Kunst gemacht .. und da wir hatten auch manchmal ähm .. so gemalt und so ..

5. Bewertung des eigenen Lernerfolgs

5.1 Positiver Lernerfolg

Luise 3	69	<p>Luise: Ja, ich denk mal schon, weil sonst wäre ich dann nich <u>so</u> gut, weil eigentlich wenn ich jetzt die ganzen Nachhilfe auch nich gemacht hätte, dann wär ich viel, viel schlechter .. in der Schule und hätte vielleicht nur sechsen.</p> <p>I: Mhmh .. Also du glaubst, du hast in der Grundschulförderklasse Sachen gelernt, die dir in der ersten Klasse auf jeden Fall geholfen haben?</p> <p>Luise: Ja. (nickt) .. Zum Beispiel nett zu anderen sein oder wenn du sprichst, dann hör ich zu oder wenn ich, wenn du sprichst, dann hör ich zu zum Beispiel.</p> <p>I: Okay .. Und ähm .. stell dir mal vor, du wärst damals nach dem Kindergarten ähm <u>nich</u> in die Grundschulförderklasse gegangen, sondern einfach direkt in die erste Klasse ..</p> <p>Luise: Dann wärs vielleicht nich <u>so</u> gut .. Dann, dann hätt ich vielleicht noch schlechtere Noten wie jetzt.</p> <p>I: Mhmh.</p> <p>Luise: Hätt ich vielleicht vierer, fünfer oder so .. denk ich mal, oder sechser. Wenn dann die Nachhilfe vielleicht vierer oder fünfer nur denk</p>
---------	----	--

		ich mal ..
Lisa 3	168	<p>Lisa: Dass ich besser in der Schule war .. weil wir haben da auch geübt, in der Grundschulförderklasse.</p> <p>I: Mhmh, also du würdest sagen, du hast in der Grundschulförderklasse Sachen gelernt, die dir in der ersten Klasse schon was geholfen haben dann?</p> <p>Lisa: Ja.</p>
Annika 3	250	<p>Annika: Mhmh, ja, also ich hab des halt so erlebt, dass eigentlich ganz normal wie dass ich halt die ganze Zeit in die Schule geh und .. ja .. und dann hatt ich halt auch en Vorsprung hier, weil ich konnte dann schon den Schulweg auswendig und alles und die anderen halt noch nich, weil die dann ja erst in die erste Klasse gekommen sind.</p> <p>I: Mhm, okay.</p> <p>Annika: Und die nirgendwo anders jetzt warn und schon in die Schule gegangen sind.</p> <p>I: Ja .. was denkst du, was hat die Grundschulförderklasse dir so gebracht für die Zeit danach, also des hast du grad schon gesagt, du kanntest den Schulweg zum Beispiel schon, oder ..</p> <p>Annika: Ähm, die hat mir zum Beispiel gebracht, dass ich jetzt halt in der ersten Klasse wär ich überhaupt gar nich mitgekommen mit dem Stoff und so und dann war des schon besser, weil dann konnt ich schon so en bisschen Zählen und so en bisschen andere Sachen auch in Mathe machen.</p> <p>I: Mhm.</p> <p>Annika: Und nich nur gar nichts noch .. und in Deutsch genauso .. joah (.)</p> <p>I: Stell dir mal vor, du wärst jetzt ähm einfach nachm Kindergarten direkt in die erste Klasse gegangen, was denksch du was wär dann?</p> <p>Annika: Dann wär ich bestimmt nich so gut in Mathe und so.</p> <p>I: Mhmh.</p> <p>Annika: Weil dann würd ich ja keine Ahnung nich so mitkommen wahrscheinlich.</p>
Sven 3	348	<p>Sven: Dann konnt ich schon mal .. bis Zwanzig zählen, und konnt schon und wusst schon was zusammengesetzte Nomen und so sind und dann musst ich in der Ersten nich so viel, dann hab ich in der Ersten zwar aufgepasst, aber konnt mich auch viel <u>melden</u>.</p>

		<p>I: Mhmh, weil du schon viel wusstest dann? Mhmh .. Und stell dir mal vor, nur so ähm vorstellen, du wärst damals nich in die Grundschulförderklasse gegangen, sondern gleich in die erste Klasse. Was glaubst du, was wär dann jetzt?</p> <p>Sven: Ich glaub, ich wär trotzdem jetzt in der Dritten, hätt aber glaub ich dann nich so .. gut mitmachen können. Und sonst eigentlich nix.</p>
Paul 3	431	<p>Paul: Ja, schon auch .. weil wir hatten ja früher des schon bisschen gelernt früher wie die Buchstaben gehn und dann war ich schon bisschen auf die erste Klasse dann vorbereitet.</p>
Paul 3	439	<p>Paul: Ich glaub, dann wär ich nich ganz so gut in der Schule.</p>
Paul 3	443	<p>Paul: Ja .. Aber wie gesagt, ich hab da schon bisschen (Sachen?) gelernt und dadurch war die erste Klasse dann einfacher.</p>
Michael 3	532	<p>Michael: Ich und Nils warn die ersten, wo da lesen konnten und dann ham wir ..</p> <p>I: Aha, in der ersten Klasse dann?</p> <p>Michael: Ja, dann hatten wir in der ersten Klasse Vorzüge.</p>
Tobias 3	600	<p>I: Ahh, okay. Ja .. Also hast du .. hast du in der in der ersten Klasse praktisch dann also schon, schon mehr Sachen gewusst oder wie kann man sich das vorstellen?</p> <p>Tobias: Eigentlich en bisschen ja, also ich hab die meisten noch gekannt.</p>
Tobias 3	612	<p>I: Und .. stell dir mal vor, nur so vorstellen, du wärst damals <u>nich</u> in die Grundschulförderklasse gegangen, sondern in die erste Klasse, was glaubst du was wär dann jetzt?</p> <p>Tobias: Dann wär ich jetzt nich so weit .. Also ich mein, die Grundschulförderklasse hat schon viel gebracht, mein ich .. Also Basteln oder <u>Verstehen</u> halt.</p>
Daniel 3	681	<p>Daniel: Nur wär ich da nich hin, dann .. könnt ich jedenfalls noch nich so gut bei der Schule mitmachen.</p> <p>I: Mhm .. Und was denkst du, was die ähm Grundschulförderklasse dir so <u>gebracht</u> hat für die Zeit danach oder dann auch für die erste Klasse, in die du dann gekommen bist?</p> <p>Daniel: Dass ich eben <u>aufpass</u> und da hab ich ja jetzt auch des Hörgerät, sonst könnt ich da ja nich mitschreiben, wenn se dann sagt, schreibt das ABC auf, dann tät ich dann irgendwas hinmalen.</p>

Pablo 3	817	<p>Pablo: Glaub schon, aber .. weil alles hab ich von meiner Mama nur gelernt.</p> <p>I: Okay .. Aber wie hat dir die Grundschulförderklasse <u>selber</u> für die erste Klasse dann geholfen?</p> <p>Pablo: Gut, gut. Dann konnte man mehr denken un so. Dann hat man erst mal Spaß immer noch im Kopf und wenn man dann .. hat man immer noch Spaß wenn man des der erste Tag is, dann hat man doch manchmal so ne Tüte in der Hand (?)</p>
Pablo 3	836	<p>Pablo: Hm da .. hätt ich ähm da wär ich trotzdem schlauer aber nich .. noch schlauer nach der <u>Grundschule</u>. .. Weil bei der Grundschule lernt man ja erst mal malen un in der ersten muss man ja schon malen können.</p> <p>I: Mhm ..</p> <p>Pablo: Oder <u>schreiben</u> .. Lernt man manchmal auch (Pause)</p>
Dennis 3	899	<p>Dennis: Ja .. Aber am <u>Ende</u> der Grundschulförderklasse lief eigentlich alles gut.</p>
Dennis 3	964	<p>Dennis: Die hat mir wirklich was gebracht. (Pause) Also meine Mutter, die hat ja (eher?) gemacht ich kann nich gleich in die erste Klasse, hat se mir gesagt, als ich in die erste Klasse kam. Ich kann nich gleich in die erste Klasse, weil ich bin ja noch in der Kindergartenzeit, also ich denk da immer noch an den Kindergarten. Un die Vorschule wär des perfekte .. ähm die perfekte Zeit, des is ja sozusagen der Kindergarten, in der Vorschule .. Und die hat gesagt, 'in der ersten Klasse gibts weniger Spielzeug' un so. Un da hab ich mich dann nich gefreut (grinst) .. Dann hab ich gesagt, 'ok gut, dann äh bleib ich in der Vorschule'.</p> <p>I: Ja ..</p> <p>Dennis: Und des hat mir, des hat wirklich was gebracht, ich sags .. ehrlich, des hat wirklich was gebracht.</p>
Dennis 3	994	<p>I: Und was glaubst du, oder stell dir mal vor, du wärst <u>nich</u> in die Grundschulförderklasse gegangen, nicht in die Vorklasse (.)</p> <p>Dennis: Dann wärs n harter Brocken. Ich glaub ich müsste dann zur Vorschule hingehn .. Da is man ja noch verspielt. Wenn man gleich vom Kindergarten in die, ähm in die erste Klasse geht .. Des is ja so als würde man ne Klasse überspringen. Also ne halbe Klasse .. Ja, deshalb würd ich sagen, die Vorschule die nutzt irgendwas. Die nutzt <u>irgend etwas</u>, aber ich weiß nich genau was. Eigentlich wär für mich die erste Klasse so was von</p>

		schwer. Aber dank der Vorschule .. musst ich nich gleich wieder zur Vorschule, sondern ich konnte in der ersten Klasse bleiben (.)
Dennis 3	1027	Dennis: Trotzdem nich die beste Zeit, aber ich empfehl die Vorschule. Vielleicht wird man nich der beliebteste Schüler sein, aber ich <u>empfehl</u> s .. Weil wenn man will, dass man (voll?) nen guten Beruf hat, zum Beispiel Ingenieur oder so .. Da muss man ja au schon bisschle pauken, un die Vorschule hilft dann irgendwie für die erste Klasse.
Dennis 3	1040	Dennis: Ah ja genau, jetzt weiß ich .. Am zweit, drittletzten Tag .. Da war ich so was von der Streber, so was von gut in der Klasse (lacht) I: (lacht) So viel gelernt schon in der Zeit davor? Dennis: <u>Ja</u> . Un da hab ich gedacht 'Häh was is mit mir los? Hat man mich ausgetauscht un ich weiß nix davon?' .. Un dann hab ich einfach irgendwie gemerkt, dass mir die Vorschule was gebracht hat und .. des wars dann, ich empfehl se einfach (.) Des wars.
Eva 4	1101	Eva: Also ich fands eigentlich recht gut, dass ich in die Grundschulförderklasse kann, dann war ich in der ersten Klasse .. hatte ich halt besser lernen können.
Eva 4	1116	Eva: Des hat mir gebracht, dass ich halt schneller lernen konnte. I: Mhm. .. Eva: Des war wirklich gut.
Bernd 4	1157	Bernd: Weil wir hatten da auch son Heft des war also da ham wir immer so <u>Buchstaben</u> also des ABC un so gelernt. I: Mhm. Bernd: Und .. Des war halt auch irgendwie <u>gut</u> , weil ich konnts vorher nich richtig. (lacht)
Tom 4	1348	Tom: Ja ich war bei Frau K. (Pause) Ja und ähm jetzt .. wo ich dann die Hausaufgaben dann .. ja die ersten Hausaufgaben der Grundschulförderklasse .. dann fand ich die sehr <u>leicht</u> .. un wo ich dann in die eins a gekommen bin, da .. also da fand ich die Hausaufgaben viel leichter. I: Mhm. Tom: Weils warn fast die gleichen Hausaufgaben un die warn jetzt richtig leichter fand ich .. weil in der ersten Hausaufgabe in der eins d und in der eins a musst ich so ne Schultüte anmalen und bei der eins d hat ich mindestens ne Stunde gebraucht weil ich .. m .. und dann äh in der eins a

		da hab ich ungefähr zehn Minuten gebraucht .. Weil ich in der Grundschulförderklasse etwas besser geworden bin.
Tom 4	1361	<p>Tom: Also .. ich find .. die Grundschulförderklasse hats mir richtig leichter gemacht äh in die erste, zweite, dritte und vierte Klasse reinzukommen.</p> <p>I: Mhm .. Und wie fühlst du dich heute wenn du so zurückdenkst an die Grundschulförderklasse?</p> <p>Tom: Hm ja eigentlich fühl ich jetzt mich wohler weil äh .. die Grundschulförderklasse hat mich äh sehr geholfen, dass ich besser geworden bin un so .. deswegen jetzt bin ich richtig glücklich, dass ich jetzt so ähm schon in die Fünfte komm.</p>

5.2 Wenig / Kein Lernerfolg

Bernd 4	1208	<p>Bernd: Naja (Pause) Hm .. Eigentlich wars nich so weil s war irgendwie ganz ganz einfach. Also ich hätts eigentlich nich gebraucht, bloß meine Mutter <u>wollte</u> des dass ich da hingeh ..</p> <p>I: Mhm okay .. Was würdest du denn sagen .. was hast du in der Grundschulförderklasse <u>gelernt</u> für die Zeit danach?</p> <p>Bernd: Ähm also .. zum Beispiel ähm .. also meine Freunde also man kann sich ganz schnell Freunde machen, man darf halt bloß nich so ganz schnell so auf einmal .. also man muss halt sagen 'komm spiel mer jetzt mal' oder so .. und dann geht des halt schon .. und also .. viel gebracht hats halt nich wo ich da war(.) Auch vom Lernen her un so.</p> <p>I: Meinsch du jetzt viel gebracht ähm für die erste Klasse nachher zum Beispiel (?)</p> <p>Bernd: Mhm.</p> <p>I: Okay ..</p> <p>Bernd: Doch schon n bisschen aber nich so arg.</p> <p>I: Mhm. (Pause) Stell dir mal vor .. Stell dir mal vor du wärst damals <u>nich</u> in die Grundschulförderklasse gegangen, sondern direkt in die erste Klasse(.) .. Was denkst du was wär dann jetzt.</p> <p>Bernd: Dann wär ich auf jeden Fall in der <u>Fünften</u> ..</p>
---------	------	---

Bernd 4	1235	<p>Bernd: Manchmal frag ich meine Mutter immer und frag sie warum bin ich da immer hin gegangen un dann sagt sie .. 'ja des is halt besser für dich also dass du dann halt in der ersten Klasse .. konntest du halt dann schon des ABC un so .. und n bisschen rechnen un so' ..</p> <p>I: Und siehst du des auch so wie deine Mutter?</p> <p>Bernd: Irgendwie nich (lacht) Weil des lernt man da ja <u>auch</u> ..</p> <p>I: Mhm.</p> <p>Bernd: Des war wahrscheinlich irgendwie nur so .. wie zum Beispiel die nullte Klasse, dass man da irgendwie noch son bisschen vorlernt für .. zum Beispiel wenn wir jetzt hier ne Arbeit schreiben üben wir ja dafür. Und so irgendwie is des auch(.)</p>
---------	------	---

6. Bewertung der Grundschulförderklasse insgesamt

6.1 Positiv

6.1.1 Positiv allgemein

Lisa 3	165	Lisa: Toll.
Lisa 3	173	<p>I: Okay .. Und wie <u>fühlst</u> du dich jetzt, wenn du jetzt zurückdenkst an das ganze Jahr?</p> <p>Lisa: Schön ..</p>
Sven 3	341	Sven: Eigentlich ganz gut.
Tobias 3	611	Tobias: Gut, eigentlich ganz okay. Ja.
Daniel 3	702	<p>Daniel: Schön, also geht so.</p> <p>I: Was jetzt? (lacht)</p> <p>Daniel: (lacht) Ja, so. Wenn man das in der Sporthalle ausblendet, dann wars sehr schön. Nur wenn mans so mitschneidet, dann wars so geht so.</p>
Pablo 3	811	Pablo: In der Grundschule hats voll Spaß gemacht.
Pablo 3	830	Pablo: Also des war n <u>gutes</u> Gefühl .. einmal in die Schule zu gehn .. Ich hab wo ich noch klein war, wo ich gar nich mal in der Grundschule war, hab ich mich trotzdem schon auf die Schule gefreut .. Und manchmal hab ich auch gedacht, wann geh ich aus dem Kindergarten raus und geh in die Schule.
Eva 4	1113	Eva: Des war toll .. Wirklich ..

Eva 4	1118	Eva: Des war wirklich gut.
-------	------	----------------------------

6.1.2 Positiv, weil leichter als die erste Klasse

Luise 3	66	Luise: .. Mhmh, eigentlich ganz gut, weil da da gabs nich so viel Hausaufgaben (lacht)
Paul 3	424	Paul: Am Anfang wars natürlich ne Umgewöhnung von ständig nur Spaß im Kindergarten zum Lernen, des war am Anfang wahrscheinlich für alle en bisschen anders .. Und ähm, eigentlich fand ichs richtig gut, weil wir hatten da nich immer so viele Hausaufgaben (lacht)
Tobias 3	597	Tobias: Also, da sagt man jetzt die ganze die, zum Beispiel wenn man sofort in die erste kommt, dann muss man ja gleich mal anfangen mit Rechnen und in der Grundschulförderklasse is man da so bisschen reingekommen.
Pablo 3	807	Pablo: Ja. Da kann man noch Kindergartenzeit denken und .. danach gehts erst richtig los un dann hat, kann man sogar in der Grundschule schon .. vor .. schon lernen, bevor man in die erste kommt.

6.2 Neutral / Grundschulförderklasse ist „wie Schule“

Annika 3	250	Annika: Mhmh, ja, also ich hab des halt so erlebt, dass eigentlich ganz normal wie dass ich halt die ganze Zeit in die Schule geh und .. ja ..
----------	-----	--

5.3 Negativ

5.3.1 Negativ aufgrund sozialer Interaktionen

Dennis 3	1005	Dennis: Ich fands .. da gabs Hacken und Sachen, die mir gut gefallen habn. I: Also beides praktisch? Dennis: Ja .. Aber, des meiste was es gab waren eigentlich bloß Hacken, weil ich war nich der Beliebteste in der Klasse un des hat mir auch wirklich schwer gefalln .. Und einmal hat mich son Kind geschlagn, ne Ohrfeige gegebn, un dann hab ich auf, als ich zu Hause war, hab ich dann geweint. Sehr arg sogar, weil .. des war mein Freund, der mich da geschlagen hat.
Dennis 3	1018	Dennis: Traurig .. Traurig un glücklich .. I: Und was is mehr? .. Dennis: Fifty fifty (Pause) Aber ich schätze mal, dass es ein Prozent mehr

		<p>is .. von Traurigkeit .. Weil ich war, wie gesagt nich der Beliebteste in der Klasse. Un einmal hab ich mir die Haare hochgegeelt, so (zeigt an seine Haare)</p> <p>I: Mhm?</p> <p>Dennis: Un da hab ich gedacht des wär voll in un so .. Un dann ham se gesagt des is nich cool, du bis nich cool un so .. Ja ..</p> <p>I: Hm okay (nickt, mitfühlend) ..</p> <p>Dennis: Trotzdem nich die beste Zeit, aber ich empfehl die Vorschule. Vielleicht wird man nich der beliebteste Schüler sein, aber ich <u>empfehl</u>s .. Weil wenn man will, dass man (voll?) nen guten Beruf hat, zum Beispiel Ingenieur oder so .. Da muss man ja au schon bisschle pauken, un die Vorschule hilft dann irgendwie für die erste Klasse.</p>
--	--	--

5.3.2 Negativ, weil kein Lernerfolg

Bernd 4	1205	<p>I: Sonst hätt ich jetzt noch drei Fragen zum Schluss an dich .. Und zwar ähm wenn du jetzt <u>heute</u> so zurückdenkst insgesamt an des Jahr in der Grundschulförderklasse (.) .. Was würdest du sagen, wie war des für dich.</p> <p>Bernd: Naja (Pause) Hm .. Eigentlich wars nich so weil s war irgendwie ganz ganz einfach. Also ich hätt's eigentlich nich gebraucht, bloß meine Mutter <u>wollte</u> des dass ich da hingeh ..</p>
---------	------	---

11. Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den 01.08.2013

.....

Unterschrift